

# Forskningsledelse

Forskningsledelse på instituttnivå ved Høgskolen i Telemark

**Helle Friis Knutzen**

**Veileder**

Romulo Pinheiro

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2014

Fakultet for samfunnsvitenskap



# Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 En bakgrunnsanalyse .....	7
1.2 Problemstilling.....	10
<b>2 Kontekstuell bakgrunn .....</b>	<b>12</b>
2.1 Generelt om utdannings- og forskningssektoren .....	12
2.1.1 Utviklingstrekk for høyere utdanning og forskning i Norge .....	12
2.1.2 Utviklingstrekk for høyere utdanning og forskning i Norden, EU og verden for øvrig.....	16
2.2 Om Høgskolen i Telemark .....	17
2.2.1 Generelt om høgskolen .....	17
2.2.2 Forskning ved Høgskolen i Telemark.....	19
<b>3 Teori .....</b>	<b>23</b>
3.1 En definisjon .....	23
3.2 Generell ledelsesteori.....	24
3.2.1 Lederroller .....	24
3.2.2 Personlighetstrekk, ferdigheter og verdier .....	25
3.2.3 Lederstil .....	26
3.2.4 Institusjonell/verdibasert ledelse .....	26
3.3 Mulighetsledelse.....	27
3.4 Ledelse av høyere utdanningsinstitusjoner .....	29
3.4.1 Kybernetikk i akademiske organisasjoner.....	29
3.4.2 Organisasjonskultur – en avgjørende faktor i kybernetiske organisasjoner.....	30
3.4.3 Effektiv ledelse i kybernetiske organisasjoner.....	31
3.5 Forskningsledelse.....	32
3.5.1 Motivasjon av kunnskapsmedarbeidere .....	33
3.6 Teoretisk inspirert modell om forskningsledelse .....	34
<b>4 Metode.....</b>	<b>37</b>
4.1 Valg av metode.....	37
4.2 Forskningsdesign .....	39
4.2.1 Utvalg .....	39
4.2.2 Intervju og data.....	40
4.3 Det etiske .....	41
4.4 Reliabilitet og validitet .....	42

<b>5 Resultater .....</b>	<b>46</b>
5.1 Forskningskulturen ved HiT .....	46
5.2 Prosessutforming .....	50
5.2.1 Prosesser for å utvikle forskningskultur .....	50
5.2.2 Prosesser for samarbeid .....	51
5.2.3 Beslutningsprosesser .....	52
5.3 Relasjonell atferd.....	54
5.4 Lederegenskaper .....	60
5.5 Oppsummering av de viktigste funnene .....	64
<b>6 Diskusjon.....</b>	<b>66</b>
6.1 Faglig autoritet .....	66
6.2 Analytisk ferdigheter.....	69
6.3 Begeistringsevne .....	72
6.4 Handlingsrettet .....	75
6.5 Lojalitet .....	78
6.6 Å tåle å være i bakgrunnen.....	81
6.7 Det henger sammen .....	84
<b>7 Konklusjoner og implikasjoner.....</b>	<b>85</b>
7.1 Konklusjoner .....	85
7.1.1 Lederegenskaper .....	85
7.1.2 Relasjonell atferd .....	86
7.1.3 Prosessutforming.....	87
7.2 Implikasjoner .....	87
7.3 Videre forskning .....	88
7.4 Ord til ettertanke .....	88
<b>Oversikt over tabeller og figurer .....</b>	<b>89</b>
<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>91</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>96</b>

# Forord

Ledelse har vært et spennende teorifelt å sette seg inn i – og forskningsmetode likeså. Aller mest interessant har det imidlertid vært å ha samtalene med mine respondenter – og få et innblikk i hvordan de tenker og de erfaringer de har gjort. Jeg skulle nok underveis ønske at jeg hadde mulighet til å bruke mer tid til både lesing og samtaler – og mer ro til fordypning. Men jeg setter veldig stor pris på å ha fått anledning til å gjennomføre et masterstudium ved siden av mitt arbeid i studieadministrasjonen ved Høgskolen i Telemark.

Det er mange som skal takkes. Helt innledningsvis vil jeg rett og slett takke for boka *Hvordan organisasjoner fungerer*. Jeg hadde ikke klart å skrive prosjektbeskrivelsen på den tiden jeg hadde til rådighet uten den entusiasmen jeg fikk av oppbygging og innhold i denne boka. Den har vært uvurderlig for å få strukturert innblikk i ledelsesteori, og for å finne relevant annen teori.

Jeg vil takke ledelsen ved HiT og ved Fakultet for allmennvitenskapelige fag for tilrettelegging og jeg vil takke kollegaer i studieadministrasjon som har jobbet i mitt tidvise fravær. Jeg vil også takke instituttlederne og forskerne som satte av tid til å prate med meg om forskningsledelse. Takk til Pål Augestad, viserektor for forskning, for verdifulle samtaler i startfasen og fine innspill til samtaleguide; takk til Øyvind Støren for SPSS-veiledning og til Trond Lerstang for teknisk hjelp til utforming av modellen.

Men aller, aller mest takk til Annette Bischoff – for helt uvurderlig personlig støtte og oppmuntring, for å gi meg en skrivestue i eget hjem og ikke minst for gjennomlesinger, mange gode råd og veiledning.

Tusen takk til veileder Romulo Pinheiro for mange utfyllende merknader og svært gode tips til litteratur og bakgrunnsstoff. Helge Hernes og Kari Nordstoga Hanssen ved UiA skal dessuten også ha stor takk for utvist fleksibilitet i prosjektbeskrivelsesfasen.

Til Sølve, Solveig og Torbjørn: tusen takk for at jeg har fått lov til å bruke kvelder, helger og ferier på å skrive denne masteroppgaven. Det har vært en fornøyelse. Nå gleder jeg meg til å bli mor og samboer igjen!

Bø, juni 2014

Helle Friis Knutzen

# 1 Innledning

Forskningen ved landets universiteter og høyskoler har stor betydning både for generell kunnskapsutvikling, løsninger knyttet til de store utfordringer verden står overfor og som bidrag til næringsutvikling. Regjeringen har varslet en økt satsning på særlig den næringsrelaterte forskningen<sup>1</sup> og det er tro på at satsning på kunnskap er det som kan sikre en framtidig verdiskapning i Norge (Reve & Sasson, 2012). Dette følger en internasjonal utvikling:

*“Because knowledge has become the foundation of economic, social and political power, higher education is at the top of the policy agenda»* (Hazelkorn, 2009, s. 3)

Universitetene og høyskoler i Norge publiserte nær 20 000 vitenskapelige artikler i 2012, fordelt på nær 16 000 ved universitetene, 600 på vitenskapelige høyskoler og 2500 på statlig høyskoler, (DBH-NSD, 2012). Det kan synes mye, men i følge NIFU<sup>2</sup>-statistikk ligger Norge på bunn i Norden når det gjelder både FoU-utgiftenes andel av BnP og FoU-utgifter pr innbygger (NIFU, 2013)

Det er et uttalt mål fra regjering og andre samfunnsaktører at vi bør forske mer og bedre i Norge og alle utdanningsinstitusjoner er opptatt av å øke antall forskningspubliseringer og publiseringspoeng<sup>3</sup>. Målt i antall publiseringspoeng har forskningen ved norske universiteter og høyskoler doblet seg i fra 2004 til 2012 (Tilstandsrapport for høyere utdanning, Kunnskapsdepartementet, 2013)

Jeg jobber ved Høgskolen i Telemark, HiT, som i likhet med andre høyskoler har hatt en stor økning i antall publiseringspoeng og er den høyskolen i Norge som har hatt størst økning i antall publiseringspoeng i fra 2011 til 2012 (Tilstandsrapporten for høyere utdanning, vedlegg, s. 81). Allikevel ligger HiT ikke spesielt godt an hvis man ser på antall publiseringspoeng pr vitenskapelig stilling i universitets- og høyskolesektoren. Her er det store forskjeller mellom særlig gamle universiteter og nye universiteter/høyskoler, men

---

<sup>1</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2013/satser-pa-larere-hoyere-utdanning-og-for.html?id=745200>

<sup>2</sup> Oversikt over alle forkortelser: s 91.

<sup>3</sup> Publiseringspoeng er et mål for publiseringsaktivitet og nivå, som brukes i finansieringsmodellen for høyskoler og universiteter.

også store individuelle forskjeller mellom høyskolene. I 2012 varierer antall publiseringspoeng pr UFF<sup>4</sup>-stilling i høyskolene fra 0,16 til 0,71 (jf. tabell 1, s. 9).

## 1.1 En bakgrunnsanalyse

Som ansatt i høyskolesystemet har jeg flere ganger hørt to tilsynelatende motstridende utsagn:

a. *«Jeg har så mye undervisning at jeg ikke har tid til å forske»,*

Og - (gjørne i fra ledere eller administrativt ansatte):

b. *«det er de som underviser mye som også publiserer»*

I tillegg er det nokså vanlig å høre utsagn som:

c. *«den tid jeg har avsatt til forskning i min arbeidsplan blir i realiteten spist opp av administrasjon.»*

Jeg har på bakgrunn av dette innledningsvis ønsket å kartlegge en del ressursmessige forhold som ligger som rammebetingelser for forskningsarbeidet ved en høyskole.

Med utgangspunkt i den kunnskap jeg selv har om sektoren og litteratur knyttet til feltet, ønsket jeg å se på om ulikheten i publiseringspoeng pr UFF-stillinger på høyskoler i Norge kunne forklares ut i fra nettopp slike forhold som utsagn a og c baserer seg på:

1. Studiepoengproduksjon pr UFF-stilling,
2. Antall studenter pr UFF-stilling,
3. Hvor mange studiepoeng som blir «produsert» pr UFF-stilling<sup>5</sup>
4. UFF-stillinger pr administrativt ansatt
5. Statstilskudd pr UFF-stilling

Tabell 1 viser en oversikt over disse variablene for statlige høyskoler og de nye universitetene i fra 2012. Jeg har valgt å ta med de nye universitetene for å gjøre tallmaterialet noe større og fordi de har en struktur, en finansieringsgrad og sannsynligvis også en organisasjonskultur som i noen grad fortsatt tilsvarer høyskolenes. Jeg har utelatt Samisk høyskole fra utvalget fordi den er en svært liten høyskole med delvis ekstreme verdier.

---

<sup>4</sup> UFF-stillinger er undervisnings/forsknings- og formidlingsstillinger

<sup>5</sup> Punkt 2 og 3 er to ulike variable for mulig arbeidsomfang knyttet til undervisning for vitenskapelige ansatte.

Institu- sjon	1. Pub- poeng pr UFF	2. Stud- enter pr.UFF	3. Ant. 60 stp enheter pr UFF	4. UFF pr adm.still.	5. Statstil- skudd pr UFF- stilling	6. Andel første- kompe- tente
HiB	0,3	13,9	11,55	2,9	1794	41,9
Hbu	0,48	18,9	13,07	2,3	1555	59,5
HiFm	0,31	11,3	7,99	2,5	1336	35,9
HiG	0,49	13,9	10,05	3,2	1258	48,5
HiH	0,39	13,1	11,14	2,2	1589	45,2
HiHe	0,47	21,1	14,08	2	1663	44,6
HiL	0,65	21,2	16,83	2	1633	61,1
HiN	0,43	11,5	6,91	2,7	1516	52,7
HiNe	0,32	12,5	10,73	2,3	1613	36,2
HiNT	0,22	12,6	10,51	2,4	1505	36,3
HiOA	0,38	15,1	12,09	1,7	1604	48,1
HiSF	0,26	16,1	12,2	2,6	1395	36,4
HiST	0,28	16,5	13,54	2,2	1604	46,6
<b>HiT</b>	<b>0,33</b>	<b>15,5</b>	<b>12,35</b>	<b>2,5</b>	<b>1498</b>	<b>41,7</b>
HiVE	0,48	14,3	10,33	2,1	1682	48,4
HiVO	0,48	16,5	12,65	2,3	1464	46,1
HiØ	0,39	16	11,83	2,2	1695	49,8
HiÅ	0,26	15,8	12,07	2,3	1662	38,2
HSH	0,28	15	10,46	2,2	1529	28,6
UiA	0,82	16,4	12,05	2,1	1609	66,3
UiN	0,61	16	10,62	1,9	1610	59,7
UiS	0,8	13,1	9,5	2	1564	67,6
<b>Snitt</b>	<b>0,43</b>	<b>15,29</b>	<b>11,48</b>	<b>2,3</b>	<b>1562</b>	<b>47,25</b>
<b>PEARSONS r</b>		<b>0,27</b>	<b>0,11</b>	<b>-0,35</b>	<b>0,10</b>	<b>0,90</b>

Tabell 1. Data er hentet fra ulike tabeller i Kunnskapsdepartementets tilstandsrapport for høyere utdanning, 2013, Vedlegg. Pearsons r er regnet ut på bakgrunn av disse.

I tillegg til de fem variablene nevnt over har jeg også tatt med variabelen *Andel førstekompetente* blant UFF-ansatte. Førstekompetente er ansatte med doktorgrad, (oftest), som gjennom dette bør ha spesielt gode forutsetninger for å forske, og som man følgelig kan forvente at står for en stor andel av forskningen ved høyskoler. Det er derfor en viktig variabel å kontrollere for<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> I en slik undersøkelse ville det tidligere vært vanlig også å ha med alder som en kontrollvariabel, men senere forskning viser at det ikke lenger er noe entydig sammenheng her; eldre vitenskapelige ansatte publiserer nå like mye som yngre (Kyvik & Olsen, 2008). Jeg valgte derfor å utelate denne variabelen. Jeg kunne også ha undersøkt for kvinneandel blant UFF-ansatte. Kvinner forsker mindre og bruker mer tid på undervisning og administrasjon enn menn (NIFU 2012), så vi vet at det kanskje ville ha endret bilde i noen grad, men som regel når man legger til en variant ekstra så reduseres forklaringspotensialet til de andre



Tabellen viser at Høgskolen i Telemark ligger om lag på eller svakt over snittet for «Studenter pr UFF-stilling», «Antall produsenter 60-studiepoengsenheter pr UFF-stilling», og «Antall UFF-tilsatt pr administrative ansatte, og noe under snittet for sektoren for «Publiseringspoeng pr UFF-ansatt», «Statstilskudd pr UFF-ansatt» og «Andel førstekompetente».

Utrekning av Pearson  $r^7$  viser at det bare er fra svært svak til svak sammenheng mellom publiseringspoeng pr UFF-stilling og de fire utvalgte uavhengige variable. For variabel 2. og 3. knyttet til antall studenter og studiepoengproduksjon går sammenhengen i motsatt retning av det man skulle tro: I den grad det er noen sammenheng er det positiv sammenheng mellom både studenter pr UFF-stilling og studiepoengproduksjon pr UFF-stilling og publiseringspoeng pr UFF-stilling.

I tillegg ser vi av tabell 1 at Pearsons  $r$  er meget høy mellom publiseringspoeng pr UFF-ansatt og andelen førstekompetente. En multivariat regresjonsanalyse i SPSS viser at de fem variablene til sammen forklarer 84 % av variasjonen i antall publiseringspoeng,  $R^2=0,835$ .

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate

variable slik at antall studenter, administrativt personale og statstilskudd fortsatt ikke hadde forklart variasjonen i antall publiseringspoeng pr vitenskapelige ansatt.

Andelen kvinner var også en variabel som ville krevet ganske mye tid å finne, da det bare er andel *førstekompetente* kvinner som oppgis i Tilstandsrapporten for høyere utdanning. Samlet andel kvinner må beregnes ved å gå inn på instituttnivå for alle utdanningsinstitusjonene og summere derifra. Det er nokså tidkrevende og siden dette bare skulle gi et lite bakgrunnsbilde, så valgte jeg ikke å ta med denne variabelen.

<sup>7</sup> **Pearsons  $r$**  er et mål på samvariasjon (korrelasjon) mellom **to** variable: Pearsons  $r$  angir både styrke og retning for samvariasjonen. Den er beregnet med utgangspunkt i produktet av differansene mellom variabelparenes faktiske og gjennomsnittlige verdi, dividert på produktet av antall enheter,  $N$  og deres standardverdi:

$$R = \frac{(X_1 - \text{snitt}X)(Y_1 - \text{snitt}Y) + \dots + (X_n - \text{snitt}X)(Y_n - \text{snitt}Y)}{N \cdot S_x \cdot S_y}$$

Det finnes ikke noen fasit for hva som er høy og lav samvariasjon, men Cohen og Halliday foreslo i 1982 følgende retningslinjer, (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2011, s. 322):

0,00 – 0,19 veldig svak  
 0,20 - 0,39 svak  
 0,40 – 0,69 moderat  
 0,70 – 0,89 høy  
 0,90 – 1,00 meget høy

1	,914 <sup>a</sup>	,835	,784	,07786
---	-------------------	------	------	--------

a. Predictors: (Constant), Andel førstekompetente av UFF-ansatte, Antall 60-poengs enheter produsert pr UFF-ansatt, Statstilskudd pr UFF-stilling, Antall UFF-ansatte pr administrativ stilling, Studentantall pr UFF-ansatt

Analysen viser også at andel førstekompetente alene forklarer 81 % av variasjonen. Hvis jeg gjør en partiell korrelasjon der det kontrolleres for andel førstekompetente finnes det ingen signifikante sammenhenger mellom noen av variablene og antall publiseringspoeng pr UFF-ansatt. Se tabell 3 s. 90.

Analysen viser at det må være andre forhold enn de rent tids- og ressursmessige som har betydning for forskningsomfanget ved en høyskole. I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på om utøvelse av forskningsledelse kan være et slikt forhold.

## 1.2 Problemstilling

Analysen i forrige avsnitt er ikke utdypende, men den sannsynliggjør at det er noe mer enn omfang av undervisning- og administrasjonsoppgaver som har betydning for produksjon av forskningspublikasjoner i utdanningssektoren. Det er ikke overraskende, men det er godt å ha empirisk bakgrunnsmateriale som viser det samme.

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er en hypotese om at det er et uforløst forskningspotensiale i høyskolesektoren. Jeg vil undersøke om forskningsledelse kan bidra til å forløse noe av dette potensialet. Basert på dette er min problemstilling som følger:

***Hvilke aspekter ved forskningsledelse anses å fremme forskningsaktivitet i høyskolesektoren i Norge?***

Studien vil gjøres med Høgskolen i Telemark som case. Som jeg vil vise senere er Høgskolen i Telemark en ganske typisk representant for Norges høyskoler.

Hva er så forskningsledelse? Enkelt sagt så er forskningsledelse ledelse av forskningsaktivitet. Vanskeligere blir det når man skal svare på hva som ligger innunder begrepet ledelse. Det vil jeg komme tilbake til i teoridelen av oppgaven.

Forskningsledelse utøves på mange nivåer på en høyskole. På Høgskolen i Telemark vedtar styret et budsjett som gir noen viktige rammebetingelser, (alt i fra strategisk plan til blant annet antall stipendiater, hvor mye som skal settes av til forskningspermisjoner o.l.),

FoU-seksjonen koordinerer, utreder og utvikler forskningsaktivitet, dekanene koordinerer forskningsaktivitet på de ulike fakultetene og på instituttnivå bestemmes blant annet hvordan tid til forskning skal fordeles mellom de vitenskapelige ansatte og faginnhold i stipendiatutlysinger.

Det er instituttlederne som har den nære kontakten med forskerne og med det fagmiljøet forskerne virker innenfor. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i forskningsledelse på instituttnivå når jeg bryter ned min overordnede problemstilling i følgende to forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte opplever instituttledere at forskningsledelse kan ha betydning for forskning på instituttet?
2. På hvilken måte anser forskeren at instituttleders forskningsledelse kan ha betydning for egen forskning?

## 2 Kontekstuell bakgrunn

I denne delen vil jeg gi en bakgrunnsframstilling av først makro- og så av mesonivå knyttet til problemstillingen i oppgaven. Utdannings- og forskningssektoren i Norge og ellers i verden utgjør makronivå, mens Høgskolen i Telemark utgjør mesonivå. I del 2.1 redegjør jeg således først for utviklingstrekk ved høyere utdanning og forskning i Norge og så kort om det samme for Norden, EU og verden for øvrig. I del 2.2 følger så en generell bakgrunnsbeskrivelse av Høgskolen i Telemark generelt og om forskning spesielt. Dette gir en samlet framstilling av de ulike rammebetingelser vitenskapelige ansatte ved Høgskolen i Telemark har arbeidet og arbeider under. Kunnskap om slike rammebetingelser er viktig når en skal vurdere og analysere de resultater man får gjennom undersøkelsen.

### 2.1 Generelt om utdannings- og forskningssektoren

#### 2.1.1 Utviklingstrekk for høyere utdanning og forskning i Norge

For 200 år siden fikk Norge sitt først universitet: Det Kongelige Frederiks Universitet i Christiania. I de neste 150 årene åpnet skoler som Den høyere landbruksskole på Ås, Norges tekniske høgskole, Norges Handelshøyskole og Universitetene i Bergen, Trondheim og Tromsø<sup>8</sup>. I 1969 ble de første distriktshøgskolene etablert (Kintzer, 1974), i 1978 ble ingeniørutdanningene definert som høgskoler og sykepleiehøgskolene fikk høgskolestatus i 1981. De siste 25 årene har det vært en rivende utvikling i sektor for høyere utdanning. Her følger en kort gjennomgang:

##### *Utdanning*

Det har vært en enorm vekst i antall studenter, i fra ca 95 000 i 1987, (Stjernø-utvalget, 2008) til nesten 245 000 i 2013 (DBH). Antall ansatte i høyere statlige utdanningsinstitusjoner er nær doblet mellom 1994 og 2012, i fra ca 16 200 til 31 600, (DBH). Bare i fra 2004 til 2012 er statstilskuddet til statlige utdanningsinstitusjoner økt med 60 % (Tilstandsrapport for høyere utdanning, Kunnskapsdepartementet, 2013).

---

<sup>8</sup> Store norske leksikon: [http://snl.no/Norsk\\_utdanningshistorie](http://snl.no/Norsk_utdanningshistorie)

Også organisatorisk har det skjedd stor endringer i universitets- og høyskolesektoren. Mot slutten av 1980-tallet var det ca 200 høyere utdanningsinstitusjoner i Norge, inkludert private høyskoler. Hernes-utvalgets utredninger om ny organisering av høyere utdanning resulterte i at 98 regionale høyskoler ble slått sammen til 26 statlige høyskoler våren 1993. (Kyvik, 2002; Stjernø-utvalget, 2008). Resultatet av sammenslåingen var at i mange fylker ble lærerhøyskoler, ingeniørhøyskoler, sykepleierhøyskoler og distriktshøyskoler slått sammen til en høyskole, slik det typisk skjedde i Telemark.

I 1998 åpnet statsråd Jon Lilletun for at Lov om universiteter og høyskoler av 1995 skulle gi en reell åpning for at også høyskoler skulle få anledning til å tildele doktorgrad, dersom tilstrekkelig faglig nivå kunne dokumenteres, (Hegerstrøm, 2001). Denne retten skulle senere få stor betydning ved at det ble åpnet for at flere institusjoner kunne søke om universitetsstatus.

I 2002 ble kvalitetsreformen i høyere utdanning vedtatt, og innført i fra studieåret 2003/2004. Den medførte ny gradsstruktur, nytt karaktersystem, tettere oppfølging av studenter, nytt finansieringssystem, nytt styringssystem og ikke minst større autonomi: Høyskoler og universitet fikk nå i stor grad rett til selv å opprette og legge ned studier, de fikk frihet til selv å bestemme om det skal være tilsatt eller valgt ledelse på avdelings- og instituttnivå, og om det på dette nivået skulle finne styrings- og rådsorganer. På HiT ble avdelings- og instituttstyrene fjernet etter denne lovrevisjonen. Kvalitetsreformen åpnet også for at høyskoler kunne bli universitet og akkrediteringsorganet NOKUT ble etablert og overtok en del av oppgavene til Norgesnettrådet som da ble nedlagt.

En ny lov i 2005 åpnet for at institusjonene selv velger om de skal ha valgt eller tilsatt rektor, der henholdsvis rektor eller en ekstern representant er styreleder (Stjernø-utvalget, 2008)

Det nye finansieringssystemet og frihet til selv å kunne opprette studium førte til en mye *sterkere konkurransesituasjon* i utdanningssektoren. Det samme gjorde globaliseringstendensen, som fører til at flere studenter velger å ta sin utdanning i utlandet. I følge tall på Lånekassen sine nettsider er det en dobling i fra 8000 til 16000 studenter som tar en hel grad i utlandet i fra studieåret 1994/95 til 2012/2013. Også antall studenter som tar deler av sin utdanning i utlandet er økt.

I 2008 kom Stjernø-utvalgets forslag om å samle all statlig høyere utdanning i Norge på 8-10 flercampusuniversiteter, (Stjernø-utvalget, 2008). Stjernø-utvalgets forslag var basert på at det i Norge var mange ganske små utdanningsinstitusjoner og studiesteder, med små

fagmiljøer med liten slagkraft til å videreutvikle god forsknings- og undervisningskvalitet. Det samme ble ett år senere påpekt av en OECD-vurdering av høyere utdanning i Norge, (OECD, 2009). Stjernøutvalgets forslag møtte mye motstand og ble ikke gjennomført. Men utvalgets rapport og forslag preget sektoren og det har skjedd noen sammenslåinger av regionale utdanningsinstitusjoner, for eksempel er Universitetet i Tromsø nå fusjonert med Høgskolen i Tromsø og Høgskolen i Finnmark. I Norge i 2013 hadde vi således 20 statlige høyskoler, 8 universitet og 10 vitenskapelige høyskoler og kunsthøyskoler. Men kunnskapsminister Torbjørn Røed Isaksen har varslet at han vil legge fram en stortingsmelding om struktur i høyere utdanning våren 2015, og han har flere ganger antydnet at det er sannsynlig at en av konklusjonene i denne vil være at vi bør redusere antallet institusjoner<sup>9</sup>.

Det siste året har regjeringen i Norge forsøkt å oppnå frivillig arbeidsdeling og konsentrasjon gjennom egne SAK-midler<sup>10</sup>. Målet med SAK-midlene er at institusjonene på eget initiativ skal konsentrere ressursinnsatsen, utvikle sterkere fag- og forskningsmiljø og skape mer robuste utdanninger, (Aasland, 2010). SAK-midlene har bidratt til og finansiert prosesser knyttet til en rekke potensielle samarbeidsrelasjoner mellom høyskoler og mellom høyskoler og universitet, blant annet har Universitetet i Agder og Høgskolen i Telemark fått støtte til sitt samarbeidsprosjekt<sup>11</sup>.

Det siste året har det vært en voldsom vekst i såkalte MOOCs, Massive Open Online Courses, tilbudt av velrenommerte institusjoner som Harvard og MIT. Dette vil på sikt kunne endre konkurranseforholdene i høyere utdanning dramatisk ((Barber, Donnelly, Rizvi, & Summers, 2013, sitert i Tilstandsrapporten for høyre utdanning 2013).

Sett under ett kan man trygt konkludere med at universiteter og høyskoler lever under det som kalles for omskiftelige eller dynamiske omgivelser.

### *Forskning*

I Norge har utbyggingen og opprettholding av geografisk spredte universiteter og høyskoler medført at det er etablert forskningsmiljø av ulik størrelse i hele landet. Virkemidler for regional FoU og Innovasjon, (VRI-midler) skal fremme samarbeid mellom

---

<sup>9</sup> <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/varsler-sterkere-og-faerre-universiteter-og-hoeyskoler/a/10149826/> og <http://www.nrk.no/norge/-sla-dere-sammen-1.11706386>

<sup>10</sup> SAK: Samarbeid, Arbeidsdeling og Konsentrasjon

<sup>11</sup> <http://uiahit.no/aktuelt/1mill>

forskere og bedrifter over hele landet<sup>12</sup>. Det samme gjør etableringen av regionale forskningsfond. Finansiering av Strategiske høyskoleprosjekter skal styrke forskningsaktiviteten ved høyskolene. Samtidig er det gjort flere tiltak for å fremme forskning på et høyt internasjonalt nivå, for eksempel gjennom etablering av flere senter for fremragende forskning<sup>13</sup>. Det er derfor rimelig å si at det satses både på bredde- og eliteforskning i Norge. (Stjernøutvalget påpeker for øvrig at vi ved en fortsett spredning av forskningsressursene går i motsatt retning av en del andre land, som for eksempel Danmark.)

Stortingsmeldingen «Klima for Forskning» påpeker at nær en tredjedel av forskningsaktiviteten i Norge er knyttet til universitet, høyskoler og universitetssykehusene og at det har vært en reell dobling av forskningsressursene i denne sektoren i fra 1999-2008 (Stortingsmelding nr. 30, Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

Samtidig viser en rapport om arbeidsvilkår for norsk forskning at forskerne selv opplever at økt studentkontakt som følge av kvalitetsreformen, økte rapporteringskrav og økt bruk til søknadsskriving stjeler mye av forskningstida (Walløe, 2008). Det bekreftes også i NIFU-rapporten Arbeidsvilkår i norsk forskning (Vabø & Ramberg, 2009)

På samme måte som for utdanning peker Stortingsmeldingen for forskning på at universitetenes og høyskolenes økte frihet utfordrer arbeidsdelingen i utdanningssektoren. Regjeringen mener at det er:

*«... behov for klarere arbeidsdeling og mer forpliktende samarbeid i sektoren»,*  
(Stortingsmelding nr 30, Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 77)

Stortingsmeldingen fremhever viktigheten av et internasjonalt forskningssamarbeid og viser til en dobling i omfanget av internasjonalt samarbeid ved norske forskningspubliseringer de siste 20 årene. I den forbindelse kan det også nevnes at den relativt nye internasjonale rangeringen av høyere utdanningsinstitusjoner med særlig vektlegging på forskning har medført et økt fokus på forskning og forskningskvalitet i sektor for høyere utdanningssektoren:

*«Research matters more now. Not more than teaching necessarily, but it matters more right now at this point of time» (Hazelkorn, 2009, s. 8)*

---

<sup>12</sup> [www.forskningsradet.no/vri](http://www.forskningsradet.no/vri)

<sup>13</sup> [www.forskningsradet.no/sff](http://www.forskningsradet.no/sff)

Nåværende regjeringen har uttalt at de vil øke ressursbruken på forskning og høyere utdanning vesentlig, at det blir viktig med tydelige prioriteringer og helhetlig tankegang i den langstidsplan for forskning og høyere utdanning som skal legges fram høsten 2014<sup>14</sup>. Hva dette konkret innebærer for forskningens del er foreløpig usikkert, men Forskningsrådet la i april 2014 fram en ny policy for FoU ved høyskolene for perioden 2014-2018 der utdanningskompetanse og kvalitet, konsentrasjon og regionalt samspill står i fokus<sup>15</sup>.

### 2.1.2 Utviklingstrekk for høyere utdanning og forskning i Norden, EU og verden for øvrig.

Utdanningssektoren i Norge er påvirket av hva som skjer ute i verden. Det var for eksempel Bolognaprosessen<sup>16</sup> som var utgangspunkt for hele kvalitetsreformen (Vabø, 2009) og (Gornitzka, 2006).

Selv om det gjenstår en del før det er full integrering innenfor høyere utdanning i Europa (Kehm, Huisman, & Stensaker, 2009), så er deler av Bolognaprosessen nå fulgt av de fleste land i Europa, og det sikrer i større grad mulighet for sammenlikning av universitets- og høyskoleutdanninger, og derigjennom en lettere tilgang for studenter til å ta deler av sin utdanning i flere Europeiske land.

New public management har også innenfor høyere utdanning gitt økt fokus på effektivitet, ansvarlighet og autonomi, som blant annet har medført nye styringsstrukturer der ledere på alle nivå nå spiller en mye viktigere rolle ettersom en rekke styringsorgan er forsvunnet, (Sporn, 2010), jf. innføring av frivillige styringsorgan på fakultets- og instituttnivå i Norge.

Globaliseringen har medført en mye sterkere konkurransesituasjon i mange sektorer i de fleste deler av verden. Høyere utdanning og forskning blir ansett som en av de viktigste metodene for å møte denne konkurransesituasjonen. Det fører til en stadig sterkere fokusering på kvalitet både i utdanning og forskning.

---

<sup>14</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2013/vil-ha-en-langtidsplan-for-forskning-og-.html?id=745050>

<sup>15</sup> [http://www.forskningsradet.no/prognett-shp/Nyheter/Ny\\_policy\\_for\\_hogskolene/1253995695300/p1228296648432](http://www.forskningsradet.no/prognett-shp/Nyheter/Ny_policy_for_hogskolene/1253995695300/p1228296648432)

<sup>16</sup> Bolognaprosessen: Utvikling av ett europeisk område for høyere utdanning.



I naboland som Sverige, Danmark og Finland går utviklingen mot færre og mer konkurransedyktige institusjoner. Danmark har allerede gjennomført en stor statlig styrt omstrukturering av universiteter og forskningsinstitutter. Finland og Sverige beveger seg i samme retning (Stjernø-utvalget, 2008). I Finland har i de siste årene flere universiteter blitt fusjonert og i Sverige er det innført nye rammebetingelser som har gjort at nye universiteter frivillig ønsker nye allianser (Benner, Maassen, & Stensaker, 2012).

Også i Europa har man hatt en stor vekst i antall studenter og i Vest-Europa har man sett den samme tendensen til sammenslåinger av høyskoler og en begynnende integrering av universiteter og høyskoler (Kyvik, 2009). Vi kan også i Europa se at man konsentrerer sine faglige ressurser i større institusjoner for å bli mer konkurransedyktig (Stjernø-utvalget, 2008). I Europa har finanskrisen de siste årene dessuten medført at man i en rekke land særlig sør og øst i Europa har redusert bevilgninger til utdanningssektoren. Også forskningsbevilgninger er redusert i en del land, der økt samarbeid med privat sektor er tenkt å skulle kompensere for dette (Tilstandsrapporten for høyere utdanning, Kunnskapsdepartementet, 2013).

Hvis vi ser utenfor Europa så er Japans forskningsuniversiteter ansett som noen av de beste i verden. Også i Japan har det vært store reformer i de statlige universitetene og i land som India og Kina ser man en rask ekspansjon i høyere utdanning (Stjernø-utvalget, 2008).

Framvekst av en egen forskningsadministrasjonsprofesjon er i forhold til denne masteroppgaven et annet markant og interessant utviklingstrekk internasjonalt. I en verden hvor finansiering av forskningsprosjekt i økende grad skjer gjennom søknad om forskningsmidler til både offentlige, private og internasjonale forskningsprogram og forskningsformidling er stadig viktigere for at samfunnet skal få nytte av forskningen, har det vokst fram et behov for en mer profesjonell forskningsadministrasjon som kan hjelpe forskere å nå fram med deres søknader, vurdere rettslige spørsmål og formidle deres forskningsresultater (Kirkland, 2010).

## 2.2 Om Høgskolen i Telemark

### 2.2.1 Generelt om høgskolen

I 1994 ble Telemark distriktshøgskole, Telemark lærerhøgskole, Telemark sjukepleierhøgskole og Telemark ingeniørhøgskole slått sammen til Høgskolen i Telemark, som et ledd i den landsomfattende høgskolereformen. Høgskolen i Telemark er med sine

6400 studenter og 600 ansatte en av landets største gjenværende høyskoler<sup>17</sup>. 430 av de ansatte er i UFF-stillinger, eller i støttestillinger til disse. Geografisk er høyskolen delt i fire studiesteder: Porsgrunn, Notodden, Bø og Rauland<sup>18</sup>. Fellesadministrasjonen er plassert i Porsgrunn, men høyskolen har valgt å opprettholde relativt store fakultetsadministrasjoner på de tre største studiestedene.

Strukturelt er høyskolen delt inn i 4 fakulteter, med 12 underliggende institutter:

Fakultet for Teknologiske fag, TF, 80 ansatte	Institutt for elektro, IT og kybernetikk Institutt for prosess, energi og miljøteknologi
Fakultet for helse- og sosialfag, HS 90 ansatte	Institutt for helsefag Institutt for sosialfag
Fakultet for allmennvitenskapelige fag, AF 135 ansatte	Institutt for idrett og friluftsliv Institutt for natur, helse og miljøvern Institutt for kultur og humanistiske fag Institutt for økonomi og informatikk
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, EFL, 180 ansatte	Institutt for forming og formgivning Institutt for folkekultur Institutt for lærerutdanningsfag Institutt for pedagogikk

Fakultetsinndelingen kan sies å være historisk basert da den i stor grad tilsvarer fagområdene som hørte inn under de fire forskjellige høyskolene som ble slått sammen i 1994. Sammenslåingen av distriktshøyskoler og profesjonshøyskoler er et fellestrekk for mange høyskoler og de nye universitetene. En del av disse har også den geografiske spredningen felles, slik som Universitetet i Agder, (UiA) og høyskolene i Østfold, Nord-Trøndelag og Hedmark. Felles er også en utvikling hvor vi fra i stor grad å tilby 2-4-årige utdanninger nå tilbyr masterutdanninger innenfor mange fagfelt<sup>19</sup>, og doktorgrader i kulturstudier, i økologi og i teknologi. Parallelt med dette har det både fra ledelse og myndigheter kommet sterkere forventninger om målbar forskningsproduksjon, også innenfor profesjonsutdanningene, (*Forskningsmelding for Høyskolen i Telemark*, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2013).

Høyskolen i Telemark, (HiT) har enhetlig ledelse med tilsatt rektor, dekaner og instituttledere. Enhetlig ledelse betyr at lederne er ansvarlig for både faglig og

<sup>17</sup> Tallene er fra 2013. Begge er hentet fra databasen for statistikk om høgre utdanning.

<sup>18</sup> Høyskolen har også hatt førskolelærerutdanning i Drammen, men i fra høst 2014 er den overført til Høyskolen i Buskerud og Vestfold.

<sup>19</sup> HiT tilbyr nå 12 masterstudier, fordelt på de fleste av høyskolens fagområder

administrativ virksomhet på deres enheter. Rektor og enhetsledere er tilsatt på åremål i tråd med § 6-4 i Lov om universiteter og høyskoler. Det er styret som ansetter ledere, på grunnlag av innstilling fra innstillingsutvalg. Styret ledes av en av de eksterne styrerepresentanter.

I 2005 vedtok høgsolen i sin strategiske plan et mål om å bli universitet, alene eller sammen med andre. Det har resultert i at HiT nå er inne i et 3-årig fellesprosjekt sammen med UiA. Fellesprosjektet skal tilrettelegge for samarbeidstiltak og utrede grunnlag for å ta stilling til framtidig type samarbeid.

Det er et minstekrav om å tilby fire doktorgradsutdanninger for å kunne bli universitet i Norge. I løpet av de siste fire årene har Høgskolen i Telemark fått godkjent og tilbyr nå tre doktorgradsutdanninger innenfor teknologi, kultur og økologi. I 2012 var HiT en av fire høyskoler som uteksaminerte egne doktorander, (Tilstandsrapport høyere utdanning, Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 104). HiT er den høyskolen med nest flest doktorgradsstudenter på egne doktorgradsstudier. Det er bare Høgskolen i Oslo og Akershus som har flere slike doktorgradsavtaler enn HiT, (Databasen for høyere utdanning, 2013). Høgskolen i Telemark er således helt i teten blant høyskolene når det gjelder forskerutdanning.

## 2.2.2 Forskning ved Høgskolen i Telemark

I Strategisk plan for Høgskolen i Telemark for 2010-2014 er forskning og utvikling et eget punkt. Her heter det blant annet følgende:

*«HiT skal, i tråd med sin egenart, utføre forskning og fagleg og kunstnarleg utviklingsarbeid av høg internasjonal kvalitet.*

*HiT skal prioritere tverrfagleg og praksisnær forskning som står opp under høyskolens utdanningsprofil og som samstundes møter regionens kompetansebehov.*

*Innan områda teknologi, økologi og kultur skal HiT drive forskning og forskarutdanning på høgt nasjonalt og internasjonalt nivå.»* ( Strategisk plan, Høgskolen i Telemark, 2010, rullert 2013 )

Dette er operasjonalisert i noen konkrete resultatmål:

- *«Talet på avlagde doktorgradar tildelte av HiT skal vere 8 i 2014.*
- *Talet på avlagde doktorgradar av personar HiT har arbeidsgjevaransvar for skal vere 12 i 2014 mot 7 i 2009.*
- *Talet på publikasjonspoeng totalt skal auke frå 56 i 2009 til minst 140 i 2014.»*

I 2012 var tallet på avlagte doktorgrader tildelt av HiT 5 og i 2013 var antall publiseringspoeng ved HiT 149,9. Det kan følgelig virke som HiT er på vei til å nå målene i strategisk plan.

Ansvar for forskningsaktiviteten ved høgsolen lå fram til 2011 under studie- og forskningsdirektøren og arbeidet ble koordinert av en FoU-leder. Vinteren 2011 vedtok styret ved HiT en ny struktur for institusjonell ledelse av høgsolen. Endringene innebar at ansvaret for studier og forskning ble delt mellom viserektor for utdanning og viserektor for forskning. Viserektorene har delegert myndighet og ansvar fra rektor for henholdsvis utdanning og forskning. Dette ble gjort blant annet for å styrke og oppprioritere forskning som et av kjerneområdene ved høgsolen, (*Institusjonell ledelse ved Høgsolen i Telemark - rapport fra arbeidsgruppen*, 2011).

Viserektor for forskning leder FoU-seksjonen ved høgsolen og har blant annet ansvar for koordinering, utrednings- og utviklingsarbeid knyttet til høgsolens forskningsvirksomhet. Viserektor for forskning er også leder av FoU-utvalget, hvis formål er å øke kvaliteten og omfanget av FoU-virksomheten ved høgsolen. FoU-utvalget består av 7 medlemmer, hvorav fem skal være ledende forskere og en doktorgradsstipendiat.

Ressursrammen til forskning ved Høgsolen i Telemark blir i det alt vesentlige bestemt av styrets budsjettvedtak. Et estimert ressursregnskap for forskning ved HiT viser at ca halvparten av midlene brukt på forskning for ordinære ansatte i HiT er finansiert via arbeidsplanen til den enkelte ansatt, (*Forskningsmelding for Høgsolen i Telemark*, 2013). Det varierer fra institutt til institutt hvordan tid til forskning fordeles mellom de vitenskapelige ansatte. Ved noen institutt fordeles det etter søknad, ved andre institutt fordeles FoU-tid jevnt ut til alle ansatte.

I tillegg til midler via eget budsjett kan midler til forskning søkes fra næringsliv og en rekke andre offentlige instanser som Forskningsrådet, Oslofjordfondet og i fra EUs forskningsprogram. En økning av forskningsfinansieringen fra slike kilder vil bidra til måloppnåelsen i Strategisk plan.

Det er stor variasjon i forskningsaktiviteten ved høgsolens ulike fakultet og institutt, målt i antall publiseringspoeng. Det bør nevnes at mange er kritisk til å måle forskningsaktivitet i publiseringspoeng, fordi det kan forskes mye uten at det blir publisert, blant annet blir kunsthøgskoleproduksjon i liten grad registrert. Men inntil videre er antall publiseringspoeng

det mål som blir brukt i sektoren; det er sammenliknbart og sikrer at det er forskning av en viss kvalitet som blir med i «tellingen».

Forskingsmeldingen til Høgskolen i Telemark viser at det antall publiseringspoeng pr UFF-stilling varierer mellom 0,07 og 0,87 på de 12 instituttene i 2012. Tabell 4 viser utvikling i publikasjonspoeng for HiT 6 av de 7 siste årene. Institutt for kultur og humanistiske fag og Institutt for Prosess-, energi og miljøteknologi sto for til sammen nesten halvparten av publiseringspoengene ved høgskolen i 2012. Bildet er en del endret i 2013, da for eksempel Institutt for lærerutdanning har tredoblet sine publiseringspoeng det siste året.

*Tabell 4 Publiseringspoeng ved fakulteter og institutter ved HiT for årene 2007 og 2009-2013. Tall er hentet fra Databasen for høyere utdanning, DBH. DBH spesifiserte ikke på institutt før i 2009.*

Enhet	2007	2009	2010	2011	2012	2013
Høgskolen i Telemark	73,3	55,9	81,7	86,8	124,2	149,9
Fakultet for allmennvitenskapelige fag	36,8	20,1	26,2	29,7	44,21	32,7
Institutt for idretts- og friluftslivsfag		3,8	7,5	4,2	7,29	5,3
Institutt for kultur- og humanistiske fag		8,8	13,2	17,3	28,32	12,4
Institutt for økonomi og informatikk		2,6	-	2,3	2,0	2,8
Institutt for natur-, helse- og miljøvern fag		4,9	5,6	5,9	6,6	12,1
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutd.	16,6	6,9	15,8	22	17,25	45,4
Institutt for forming og formgivning		2	0,8	7,6	3,12	7,1
Institutt for folkekultur		0,5	5,2	7	3,0	3,0
Institutt for pedagogikk		1,7	2,8	4,1	2,88	11,0
Institutt for lærerutdanningsfag		2,7	7	3,3	8,25	24,3
Fakultet for helse- og sosialfag	11,0	9,3	19,3	10,1	16,56	18,3
(Uspesifisert enhet 2011, Senter for omsorgsforskning 2013)				1		1,2
Institutt for helsefag		4,5	3,3	3,4	7,17	9,0
Institutt for sosialfag		4,8	16	5,7	9,39	8,4
Fakultet for teknologiske fag	8,9	19,6	20,3	25	46,14	53,2
Institutt for elektro, IT og kybernetikk		9,6	7,4	10,2	13,97	16,6
Institutt for prosess-, energi- og miljøteknologi		10	12,8	14,8	32,17	36,6

Variasjonene kan forklares ut i fra en hel rekke med ulike faktorer, blant annet studenttall pr faglig ansatt, antall stipendiater, historie og mulighet for rekruttering av fagpersonale, (*Forskningsmelding for Høgskolen i Telemark*, 2013).

Høgskolen i Telemark er opptatt av arbeidsmiljø og arbeidsbetingelser for sine forskere og ble i mai 2014 godkjent av EU kommisjonen som en «HR excellence in research»-institusjon.

### 3 Teori

Begrepet Forskningsledelse får 681 000 treff i Google, men bare 14 treff i Bibsys og ett i forskningsdatabasen Cristin<sup>20</sup>. Det er med andre ord et relativt mye brukt begrep, som synes å være lite vitenskapelig belyst. Det bekreftes i en masteroppgave om forskningsledelse av Ann Karin Tobiassen, (Tobiassen, 2012). Hun har heller ikke klart å finne forskning som belyser og forklarer forskningsledelse. Som henne vil jeg derfor måtte støtte meg på generell ledelsesteori og ledelsesteori knyttet til ledelse av kunnskapsmedarbeidere.

En (forsknings)leder opererer ikke i et vakuum. Hun virker innenfor en organisasjon som har en *organisasjonsstruktur*<sup>21</sup>, en *organisasjonskultur*, ulike typer *prosesser og organisasjonsatferd og en ledelse* (Jacobsen & Thorsvik, 2013, figur 1.2, s. 25). Denne oppgaven handler om ledelse og jeg vil i det følgende gi en framstilling av generell ledelsesteori, med tilknyttede kommentarer om ledelse av kunnskapsorganisasjoner generelt og utdanningsinstitusjoner spesielt. Deretter presenteres to teorier som kan ha særlig relevans for ledelse av kunnskapsmedarbeidere: kybernetisk ledelse og mulighetsledelse.

#### 3.1 En definisjon

Det finnes utallige definisjoner av hva ledelse er. Yukl definerer ledelse slik:

*“Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives.” (Yukl, 2013, s. 23)*

---

<sup>20</sup> Tallene stammer fra september 2013, da denne oppgaven ble påbegynt.

<sup>21</sup> Jeg går ikke inn i teori knyttet til organisasjonsstruktur i denne oppgaven, men nevner kort at det til ettertanke at utdanningsinstitusjoner ofte nevnes som typiske eksempler på organisasjonsformen Det profesjonelle byråkrati, (Mintzberg, 1983), mens forskningsinstitusjoner trekkes fram som typiske eksempler på den innovative organisasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Man kan umiddelbart forestille seg at det kan oppstå konflikter for forskningsledere og ansatte når de virker innenfor rammene av et profesjonelt byråkrati, men muligens hadde vært mest tjent med å utøve forskning og forskningsledelsesdelen innenfor en innovativ organisasjonsstruktur. Dette er et interessant tema som kunne vært utdypet ytterligere, men det er først og fremst teori om ledelse som danner det teoretiske bakteppe for denne masteroppgaven.

Slik jeg forstår denne ledelsesdefinisjonen omfatter den både å tydeliggjøre og skape enighet om en organisasjons mål, verdier, oppgaver og oppgaveløsning, samt å tilrettelegge for at både individuell og kollektiv innsats for å nå felles mål.

Hvis vi skal anvende Yukls definisjonen på forskningsledelse så vil forskningsledelse være en prosess hvor man påvirker forskere til å forstå og være enig i hvilke oppgaver som bør løses hvordan, og tilrettelegge for en både individuell og kollektiv innsats for å oppnå felles forskningsmål.

## 3.2 Generell ledelsesteori

Innholdet i denne delen bygger i det alt vesentligste på framstillingen i kap. 12 i Hvordan organisasjoner fungerer, (Jacobsen & Thorsvik, 2013)

Her presenterer de fire innfallsvinkler til å studere ledelse:

- Lederroller – hvilke oppgaver har en leder
- Personlighetsstrekk – kjennetegn ved gode ledere
- Lederstil – hvordan utøves ledelse
- Institusjonell eller verdibasert ledelse – hvordan ledere kan fylle organisasjon med mening og gi den retning.

### 3.2.1 Lederroller

Klassifiseringen av lederroller har utgangspunkt i det som Mintzberg kalte for de ti «managerial roles»<sup>22</sup> (Mintzberg, 1973). Mintzberg trekker her fram det å være en leder/anfører som én av de ti rollene for en administrator. Alle disse lederrollene kan sies å ha betydning for forskningsledelse, men i denne oppgaven vil jeg spesielt trekke fram rollen som anfører og overvåker. Valget av akkurat disse rollene redegjøres for i det følgende:

*Anførerrollen* omfatter aktiviteter knyttet til å inspirere og motivere medarbeidere, samt gi retningslinjer og tilrettelegge for at de ansatte får jobbet slik at de fremmer organisasjonens mål. Nettopp *inspirasjon* og *tilrettelegging* trekkes fram av flere som viktig for ledelse av

---

<sup>22</sup> Mintzberg deler lederrollen i tre hovedinndelinger og klassifiserer til sammen ti lederroller innenfor dette:

1. Mellommenneskelige roller, (gallionsfigur, anfører og kontaktledd),
2. Informasjonsroller, (overvåker, informasjonsformidler, talsmann) og
3. Beslutningsroller, (entreprenør, kriseløser, ressursfordeler, forhandler)

(Mintzberg bruker ordet «leader» for det som i norsk organisasjonsteori kalles anfører, slik som i Jacobsen og Thorsvik)



kunnskapsarbeidere og følgelig også for forskningsledelse (Hillestad, 2000; Lines, 2011; Mintzberg, 1998).

Rollen som *overvåker* er opprinnelig tenkt som en overvåker av ytre rammebetingelser av betydning for organisasjonen. Sett i lys av kybernetisk ledelse og mulighetsledelse, kan man også tenke seg overvåking av selvregulerende og selvledede prosesser, fordi det her er en viktig lederrolle å legge til rette for og observere selvledede prosesser, og gripe inn hvis noe ikke fungerer.

### 3.2.2 Personlighetstrekk, ferdigheter og verdier

Teoriene baserer seg på at bestemte personlige egenskaper, ferdigheter eller verdier en leder har vil fremme eller hemme vedkommendes ledelseskapasitet. Innenfor personlighetstrekkforskningen har man de siste årene samlet seg om fem overordna karaktertrekk av betydning for ledelse, (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Yukl, 2013).

- Begeistringsevne<sup>23</sup>, (ekstrovert, energisk, selvsikker).
- Samvittighetsfullhet, (til å stole på, å ha integritet og jobbe målrettet for å prestere),
- Nevrotisme/Temperament, (følelsesmessig stabilitet),
- Omgjengelighet, (optimistisk, hjelpsom, mellommenneskelig)
- Åpen for å tenke nytt (nysgjerrig og søkende, fantasifull, opptatt av å lære nytt)

En annen retning av denne tradisjonen ser på lederens *ferdigheter*, som ofte henger sammen med egenskaper, men som handler mer om å gjennom læring ha tilegnet seg evner til effektivt å løse lederoppgaver. Disse ferdighetene blir ofte inndelt i tre typer:

- tekniske ferdigheter, (kunnskap om organisasjonen, prosesser, og redskap),
- mellommenneskelige ferdigheter, (evne til å kommunisere, støtte, motivere og påvirke), og
- analytiske ferdigheter, (å kunne forstå, vurdere og løse komplekse oppgaver) (Yukl, 2013).

Teorier om lederegenskaper, ferdigheter og verdier er kritisert for bare å vise til sammenhenger mellom dette og suksessrik ledelse. Teoriene sier lite om hvordan og

---

<sup>23</sup> Begrepet begeistringsevne er hentet fra en tysk oversettelse av «surgency». Surgency er det ordet Yukl bruker for å beskrive en av de fem personlighetstrekkfaktorene. Jeg er klar over at ekstroversjon er det vanlig «norske» ordet å bruke i framstillingen av denne teorien. Etter min mening dekker ordet «begeistringsevne» mer enn «ekstroversjon», som i normal ordbruk først og fremst handler om det utadvendte, og som i Yukls framstilling bare er én av tre karaktertrekk som hører inn under denne faktoren, (Yukl, 2013, s. 154).

hvorfor dette er tilfelle, og kritiseres også for ikke å ta hensyn til at i ulike situasjoner kan de samme trekk og ferdigheter virke positivt og negativt (Yukl, 2013).

Uansett trekkes fortsatt egenskaper og ferdigheter fram i ulike ledelseslitteratur og forskning: for eksempel mellommenneskelige ferdigheter og gruppeorienterte ferdigheter (Andersen & Rasmussen, 2005) og det å være forståelsesfull, ha personlig integritet, være involverende, kunne kommunisere godt og ha klar oppfatning av organisasjonens mål og visjoner (Bryman, 2007).

For å binde lederrolleteori sammen med teori knyttet til egenskaper og ferdigheter så virker det umiddelbart logisk at noen egenskaper og ferdigheter er viktigere enn andre ved utøving av ulike typer lederroller. I lederrollen som anfører, (inspirator, motivator, retningslinjegiver), kan man tenke seg at det er særlig viktig å ha for eksempel begeistringsevne og mellommenneskelige ferdigheter, mens det i rollen som overvåker er viktig å kunne tenke nytt, være kreativ og ha analytiske ferdigheter.

### 3.2.3 Lederstil

Teorier om lederstil skiller ofte mellom demokratisk/relasjonsorientert ledelse og autoritære eller oppgaveorientert ledelse. Hvilke lederstil som er best antas nå å avhenge av hvilken situasjon lederen befinner seg i. For eksempel hva slags oppgaver som skal løses og ansattes egenskaper. Jeg kommer ikke til å gå mer inn på lederstilsteorier i denne oppgaven annet enn å si at Hersey & Blanchards teori om situasjonsbetinga lederstil (1988), Fiedlers situasjonsavhengige lederstilsteori, (1967, 1970, 1972, 1996) og Graens leader – member-exchange, LMX-teori (1976, 1989) regnes som de viktigste bidragene (referert i Jacobsen & Thorsvik, 2013).

### 3.2.4 Institusjonell/verdibasert ledelse

I en verden i stadig endring hvor medarbeidere har stadig høyere kompetanse, er tradisjonelle ledelsesformer mindre hensiktsmessige enn før. Teamarbeid og selvstendige arbeidstakere preger organisasjonene slik at tradisjonelle styringslogikker som styring og kontroll heller hindrer enn fremmer god utnytting av organisasjonens ressurser. Bevissthet om dette åpner for nye ledelsesformer der målet først og fremst er å skape *et felles verdigrunnlag* i organisasjonen (Selznick, 1949, 1957 referert i Jacobsen og Thorsvik, 2013). Verdigrunnlaget skal gi organisasjonen en meningsfull funksjon i sine omgivelser og et engasjement og interesse blant ansatte til å opprettholde organisasjonen. En viktig lederoppgave ved utøving av verdibasert ledelse er utforming av visjoner og mål

*Transformasjonsledelse* (Bass, 1985), er en interessant variant av verdibasert ledelse. Visjonen skal her vise til noe utover rene organisatoriske mål som lønnsomhet og vekst. Det er tre andre bærende elementer ved transformasjonsledelse som alle grunner i ledelsens forhold til de ansatte, det vil si relasjonsorientert ledelse: inspirere, bry seg om og stimulere (Jacobsen & Thorsvik, 2013)

Yukls (2013) definisjon av ledelse kan plasseres innenfor den verdibaserte ledelsesteori da den prosess som skal få medarbeidere til å forstå og være enige i hvilke oppgaver som bør løses hvordan, nettopp handler om gi organisasjonen et felles verdigrunnlag og derigjennom en meningsfull funksjon.

Det er gjort mye forskning knyttet til transformasjonsanalyse og to hovedkonklusjoner fra denne er at transformasjonsanalyse fungerer best i organisasjoner hvor omgivelsene er i stadig endring og at transformasjonsanalyse har positiv effekt på tilfredshet og vilje til å yte (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Utdanningsinstitusjoner er gode eksempler på organisasjoner som lever i turbulente omgivelser, (jf. fremstilling i 2.1), med høyt kompetente ansatte. I tråd med dette trekkes det å utforme klare og kollektive visjoner, være positive rollefigurer og å være forståelsesfull fram som noen av suksessfaktorene i litteraturstudien av effektiv ledelse i utdanningsinstitusjoner (Bryman, 2007).

### 3.3 Mulighetsledelse

Ole Steen Andersen og Søren Barlebo Rasmussen har skrevet boken «Sådan leder du medarbejdere, der er klogere enn deg selv. Mulighedsledelse i udviklingsinstitusjoner<sup>24</sup>». (Steen Andersen & Barlebo Rasmussen, 2005). Teoriens hovedantakelse er at det er et uforløst potensial i de fleste utviklingsorganisasjoner. Deres utgangspunkt er at slike organisasjoner kan likne på forskerhotell, hvor forskere sitter en og en på hvert sitt rom og forsker på sitt<sup>25</sup>. Hvis forskerne hadde kommet ut av hotellrommet og begynt å samarbeide så ville dette utløse noen ressurser som øker *både* den enkeltes og organisasjonens utviklingsmuligheter<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Utdanningsorganisasjoner definerer de til å være organisasjoner som skal utvikle noe nytt, nye produkter eller ny kunnskap. Slik jeg ser det er universiteter og høyskoler typiske eksempler på utviklingsorganisasjoner.

<sup>25</sup> Andersen og Rasmussen mener ikke at forskere aldri samarbeider, det gjør de jo, men mer med fagfeller i andre organisasjoner enn med kollegaene med et litt annet spesialfelt på kontoret ved siden av.

<sup>26</sup> Andersen har skrevet en bok spesielt om hvordan slikt samarbeid kan øke kvalitet på utdanning (Lindstrøm & Andersen, 2012)

Forfatterne viser hvor vanskelig det kan være å lede forskere med sterke personligheter og ulike agendaer. De ansatte er faglige sterke og har ulike styrker, men ser ofte helst organisasjonen fra eget utgangspunkt. Resultatet er en rekke møter og prosesser hvor man ikke kommer fram til fruktbare og organisasjonsutviklende enigheter fordi spesialistene (i beste mening), rir sine egne kjepphester. Deres lojalitet er først og fremst knyttet til fag og ikke til organisasjonen. Andersen og Rasmussen sitt postulat er at hvis man tar forskerne ut av sine hotellrom og trekker dem inn i gode organisasjonsprosesser, så vil de oppdage og dra veksler på hverandres sterke sider. Det vil både organisasjonen som helhet og den enkelte forsker nyte godt av. Det aller viktigste *en leder* i en utviklingsorganisasjon gjør er å skape forståelse og anerkjennelse for dette blant sine medarbeidere. Da åpnes det opp for det det Andersen og Rasmussen kaller *mulighetsledelse*.

Andersen og Rasmussen illustrerer dette gjennom beskrivelser av flere tenkte case, som en som jobber i en utviklingsorganisasjon godt kan kjenne seg igjen i. Man kan kritisk anføre at de ikke underbygger sine eksempler og slutninger med empiriske data. Men de viser til sammenfall og forskjeller mellom deres mulighetsledelsesteori og andre mer etablerte ledelsesteorier.

I mulighetsledelse er det medarbeiderne som tar alle viktige beslutninger, også de strategiske. De utøver såkalt *selvledelse*<sup>27</sup>. Lederen skal først og fremst sikre at *prosessene* hvorigjennom dette skjer er gode, at alle deltar konstruktiv der de best kan bidra i ulike prosesser og motivere til å treffe gode beslutninger<sup>28</sup>. Det krever at lederen kjenner og anerkjenner sine medarbeidere, og det krever at lederen klarer å overbevise om verdien av å delta i prosessen. Det gjøres ved å skape og levendegjøre noen felles organisasjonsverdier som påvirker og skaper forpliktende medarbeidere, (som i transformasjonsledelse beskrevet overfor og i kybernetisk ledelse som beskrives underfor). Mulighetsledelse oppstår i samspillet mellom en ordinær styringslogikk med regler og

---

<sup>27</sup> Selvledelse er en forutsetning for å bedrive mulighetsledelse. Selvledelse utøves innenfor noen faglige standarder satt av det faglige fellesskap, og innenfor noen rammer om mål og visjoner satt av ledelsen (Manz & Sims, 2001). Selvledelse bygger på tillit – tillit mellom medarbeidere og tillit mellom ledere og medarbeidere. Selvledelse, mulighetsledelse og tillitsledelse er alle aspekter ved en ledelsesfilosofi som bygger på medarbeideren selv har de beste forutsetninger for å bestemme hva som er best å gjøre i ulike situasjoner, slik verdibasert ledelse også er det. Også Jacobsen og Thorsvik trekker fram en form for selvledelse som en forutsetning for å utnytte kunnskapspotensialet hos høyt utdannede og kompetente medarbeidere, (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

<sup>28</sup> Også Tor Busch trekker fram at ledelse av kunnskapsarbeid i stor grad handler om å lede selvdrevne og selvledede medarbeidere og at det derfor er viktig å ta utgangspunkt i et proessorientert syn på ledelse, slik mulighetsledelse gjør, (Busch i Irgens & Wennes, 2011, s. 143).

kontroll og en faglig logikk der faglige frihet og kvalitet er overordnet. For meg virker det som om dette kan sees som paralleller til Birnbaums (1988) strukturelle og sosiale kontrollsystemer i kybernetiske organisasjoner, (se del 3.2.4)

I tråd med teori om verdibasert lederskap som det er redegjort for tidligere i oppgaven fremholder Andersen og Rasmussen hvor viktig det er for ledere å ha *gode relasjoner* til sine medarbeidere, for å oppnå den legitime autoritet en leder må ha for å ha gjennomslagskraft og på den måte ha betydning for organisasjonens produksjonsevne og utvikling. Andersen og Rasmussen trekker fram faglighet, empati og det å ikke ha behov for å være i sentrum som viktige *lederegenskaper* innenfor mulighetsledelse. Også lojalitet både oppover og nedover er viktig.

Hvis vi skal knytte teorien om mulighetsledelse opp mot eksisterende ledelsesteorier så er den basert på en delegerende lederstil, den trekker veksler på teori om verdibasert ledelse og har til felles med ledelse av kybernetiske organisasjoner at en viktig forutsetning er å etablere riktige forum for samhandling i ulike beslutningsprosesser.

Hvilke implikasjoner har denne ledelsesteorien for forskningsledelse? Først og fremst er det å skape et mulighetsrom hvor forskere kan dra veksler på hverandres kunnskaper og ferdigheter. Gjennom deltakelse i fellesprosesser i organisasjonen lærer forskere hverandre og hverandres kunnskaper å kjenne. Det å jobbe i team er et viktig aspekt ved mulighetsledelse og det å utvikle et arbeidsmiljø som fremmer samarbeid blir også trukket fram som en viktig del av forskningsledelse av ledere, for eksempel i sentre for fremragende forskning, (Tobiassen, 2012).

## 3.4 Ledelse av høyere utdanningsinstitusjoner

I litteratur om ledelse av universitet og høyskoler er Robert Birnbaums bok om hvordan høyere utdanningsinstitusjoner fungerer, ansett som en klassiker, (Birnbaum, 1988). Jeg gir en kortfattet framstilling av denne under, med fokus på det jeg har ansett har relevans for forskningsledelse.

### 3.4.1 Kybernetikk i akademiske organisasjoner

Birnbaum beskriver høyere utdanningsinstitusjoner som nokså uoversiktlige systemer hvor kollegial ledelse, byråkratiske styringsformer, balansering mellom varierende interesserekoalisjoner og tendenser til anarkistiske tilstander der ansatte gjør som de vil, veksler mellom å prege organisasjonens ulike prosesser og ikke minst situasjonen for de

som er satt til å lede organisasjonen. Hvordan kan det så ha seg at de fleste utdanningsinstitusjoner tross alt fungere ganske godt, er relativt stabile og lar seg koordinere? Birnbaum mener svaret på dette er kybernetisk kontroll – eller kontroll som følge av *selvregulering*. Ved selvregulering sørger systemer av negativ feedback for at feil eller/fenomen som beveger organisasjonen i gal retning rettes opp av mottiltak som utjevner virkningen, slik at organisasjonen bringes tilbake til sin opprinnelige kurs (Morgan 1986, referert i Birnbaum 1988).

En slik form for selvregulering foregår både innen delsystemene av en organisasjon, mellom dem og vertikalt mellom ulike nivåer. For eksempel i en høgskole vil det være delsystemer som overvåker ulike former for input fra omgivelsene og iverksetter nødvendige tiltak for å tilpasse organisasjonen til dette. Det kan for eksempel være Institutt for lærerutdanning som responderer på lavere søkertall med å utvikle nett- og samlingsbasert lærerutdanning, eller FoU-leder som iverksetter forskningsledelseskurs for instituttledere som respons på lavere enn ønsket antall publiseringspoeng på instituttet.

I det kybernetiske systemet tenker Birnbaum (1988 s. 182) seg at institusjonen har to kontrollsystemer – *det strukturelle* (struktur og regler) og *det sosiale*, (selvregulering i undergrupper). Et slikt system ivaretar ansattes behov for autonomi og institusjonens behov for styring og kontroll. Delsystemene i en utdanningsinstitusjon er ofte løst koblete, (Hölttä, 1997; Stjernø-utvalget, 2008; Weick, 1976). Det innebærer at hvert delsystem kan jobbe med sine måloppnåelser uten at det får konsekvenser for måloppnåelser i andre delsystem. Ulike grupper jobber for å fremme ulike mål og organisasjonen som helhet har fokus på ulike mål til ulike tider, den løser ett mål av gangen, (Cyert & March 1963, referert i Birnbaum, 88). For forskningsledelse kan det innebære at ett institutt kan ha som mål å utvikle flere førstekompetente blant egne ansatte, mens et annet institutt kan ha som mål at flere av de nåværende førstekompetente skal få utvikle professorkompetanse. Hvis måloppnåelse i ett delsystem allikevel skulle gå på bekostning av måloppnåelse i et annet delsystem eller for organisasjonen som helhet, kan ledelsen gripe inn via det strukturelle kontrollsystemet.

### 3.4.2 Organisasjonskultur – en avgjørende faktor i kybernetiske organisasjoner.

For at selvregulering skal fungere må den foregå innenfor noen felles rammer – det må være en fellesforståelse for hva som er viktige verdier og hva som er akseptabel atferd for å

nå disse verdiene. Dette innebærer at eksistensen av en *organisasjonskultur* er avgjørende for at tilfredsstillende selvregulering opptrer.

*«Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmer samhandler med hverandre og omgivelsene.»(Bang, 2011, s. 23)*

I utdanningsinstitusjoner vil kulturen være preget av landet vi bor i, akademiakulturen, bransjen, fagspesifikke kulturelle tradisjoner og organisasjonskulturen i den aktuelle institusjon. I Norge har vi for eksempel liten avstand mellom ledere og ansatte, innenfor academia er faglig etterrettelighet en uomtvistelig verdi, i høgscolesektoren vektlegges undervisning som et av de viktigste samfunnsoppdragene. Kulturpåvirkninger er viktige kontrollmekanismer som sammen med ytre og indre rammebetingelser og organisasjonens mål vil være bestemmende for hvordan delsystemene i kybernetiske organisasjoner oppfatter, overvåker og reagerer på input.

Her virker det naturlig å vise til institusjonell lederskapsteori hvor også *bygging, formidling og sosialisering* til organisasjonskulturen er et av de bærende elementene. Også Selznicks tre andre bærende elementer i institusjonelt lederskap (Selznick, 1957) (institusjonalisere formål, forsvare integritet og mestre internkonflikt), oppfatter jeg å finne igjen når Birnbaum ser på ledelse av kybernetiske organisasjoner.

### 3.4.3 Effektiv ledelse i kybernetiske organisasjoner

Birnbaum hevder at selvregulerende organisasjoner stort sett styrer seg selv, men det betyr ikke at de ikke trenger formelle ledere – for ledelsen er også et av de mange delsystemene som er med å regulere organisasjonen som helhet. Ledelsen skal sørge for en god systemutforming og kultivere fremvekst av ledelse i delsystemene av organisasjonen. Akademikere jobber i følge Birnbaum best uten regulering ovenfra, de inspireres av sitt faglige arbeid, og institusjonelt lederskap kan like godt utøves via sosialisering av kollegaer og faglige tradisjoner, som av toppledelsen. Dette er en av årsakene til at jeg har valgt å undersøke forskningsledelse med utgangspunkt i instituttledere, som ledere av viktige delsystemer i en høgscole.

Selvregulering avhenger av at det gis riktig tilbakemeldinger både horisontalt og vertikalt. Det er derfor viktig at ledere aktivt oppmuntrer ansatte til å melde fra. En viktig lederoppgave er derfor å fremme verdier som åpner for uenighet og kritiske blikk i diskusjoner og analyser.

Prosesser ved beslutninger er noe ansatte innen høyere utdanning er svært opptatt av, deltakelse og involvering er viktig - uten det møter en leder motstand uansett om beslutningen er god eller dårlig: «*In higher education, process is substance*» (Birnbau, 1988, s. 223).

Andre suksesskriterier av relevans for forskningsledelse er disse:

*Søk og spre informasjon.* Hvis ikke informasjonsflyten er god begge veier kan ikke delsystemer overvåke på en god nok måte og heller ikke gi tilbakemeldinger de gangene det er nødvendig å inkludere ledelsen i reguleringsprosessen. Dette innebærer at lederen fremmer åpenhet som viktig verdi.

*Etabler forum for samhandling* – forum der ansatte med ulike meninger om felles saker kan møtes og bryne sine synspunkter på hverandre. Det er viktig for å skape forståelse og aksept for hverandres ulike holdninger, som derigjennom kan skape større aksept og forståelse for kompromissløsninger. Dette er også noe av essensen i teorien knyttet til mulighetsledelse (Andersen & Rasmussen, 2005)

*Kjenn medarbeiderne.* Ledere i kybernetiske organisasjoner oppnår ofte status ved nettopp evnen til å formulere medarbeideres håp og bekymringer. Det forutsetter at man kjenner sine medarbeidere. Den eneste måten å oppnå det på er å treffe dem og *høre etter* hva de forteller deg.

### 3.5 Forskningsledelse

Forskningsledelse foregår innenfor rammen av utdanningsinstitusjonen og alle som utøver forskningsledelse ved et universitet eller høyskole er også involvert i andre ledelsesaspekter ved institusjonen. Spesielt instituttledere har mange og svært varierte oppgaver utover det å bedrive forskningsledelse. Teori og empiri knyttet til ledelse av utdanningsinstitusjoner er derfor viktig å ha med som et bakteppe når man skal se på fenomenet forskningsledelse. Men i det følgende vil jeg nå presentere teori som er mer spesifikt rettet mot tema for denne masteroppgaven; forskningsledelse. Som nevnt tidligere i oppgaven, er ikke begrepet forskningsledelse brukt så mye i faglitteraturen. Men om ledelse av *kunnskapsmedarbeidere* finnes det etter hvert en del teori. Jeg vil gi en framstilling av noe av det her.

Kunnskapsmedarbeidere, eksperter, profesjonelle, gullsnipper, primadonnaer –er alle ulike betegnelser som er brukt for å beskrive medarbeidere med høy og ofte spesialisert



kunnskap, (Hein, 2008; Hillestad, 2000; Lines, 2011; Mintzberg, 1998). Dette er medarbeidere som ofte er karakterisert ved å kjenne sitt eget arbeidsfelt bedre enn sin leder, slik en forsker også typisk vil være. En definisjon av kunnskapsmedarbeidere som brukes i norsk litteratur er:

*«Høyt utdannede mennesker som utfører komplekse, sammensatte og selvstendige arbeidsoppgaver som vanskelig kan standardiseres»* (Kuvaas, 2008, s. 139)

Mintzberg slår fast at ledelse av kunnskapsmedarbeidere, for eksempel forskere, må ta utgangspunkt i at disse selv best vet hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. I slike tilfeller vil det Mintzberg kaller for skjult (covert) lederskap være mer hensiktsmessig enn åpent (overt) lederskap. Kunnskapsmedarbeider trenger i liten grad åpen ledelse i form av styring og overvåking. De har mer behov for en type skjult lederskap der lederen skjærer og støtter (Mintzberg, 1998). Brukt opp mot forskningsledelse kan dette for eksempel innebære å skjerme forskeren fra andre oppgaver i en periode eller å ha kontakt med omgivelser som sikrer forskningsstøtte. (Anførerrollen og kontaktrollen som er nevnt tidligere i oppgaven). Skjermende lederskap trekkes også fram av for eksempel Drucker (2007) og Hein (2009) som begge fremhever at kunnskapsmedarbeider bør få konsentrere seg om sin (forsker)gjerning og i minst mulig grad pålegges andre oppgaver<sup>29</sup>.

### 3.5.1 Motivasjon av kunnskapsmedarbeidere

Motivasjon av kunnskapsmedarbeidere er et interessant aspekt ved forskningsledelse. I følge Rune Lines er det en klar sammenheng mellom kunnskapsarbeideres verdiskaping og motivasjon. Forfatteren setter dette sågar opp i en matematisk formel:

*«Verdiskapingsnivå = evne x motivasjon»* (Lines, 2011, s. 24)

Fra en kritisk synsvinkel kan det ytres at dette er en forenkling som bare er mulig ved at enten den ene variabelen eller begge variablene inneholder en rekke skjulte undervariabler, som i noen tilfeller kan plasseres under dem begge. Er for eksempel «tid til forskning» en del av evnevariabelen eller en del av motivasjonsvariabelen? Forfatteren utdyper slik:

---

<sup>29</sup> Dette kan synes å stå i kontrast til teorien om mulighetsledelse, der nettopp det å delta i organisasjonsarbeide sammen med andre forskere ansees som en forutsetning for å ta ut både organisasjonens og den enkeltes forsker fulle potensiale.

«Ledelse av kunnskapsmedarbeidere dreier seg om hvordan ledere, frivillig eller ufrivillig, gjennom beslutninger, prosessutforminger og relasjonell atferd skaper eller ødelegger verdi gjennom innvirkning på kunnskapsarbeiderens motivasjon» (Lines, 2011).

Lines sier altså at forskningsledelse kan bidra til økt forskning dersom den gjennom *beslutninger, prosessutforminger og relasjonell atferd* innvirker positivt på forskerens motivasjon. Noe av det samme finner vi igjen hos Helle Hein, (2008 og 2009). Hun fremholder at mange høyt spesialiserte, kreative medarbeidere har eksistensielle motivasjonsfaktorer, et indre kall, en søking etter mening. For en forsker kan man tenke seg forekomsten av et eksistensielt ønske om å bidra til en bedre verden innenfor sitt forskningsfelt. De eksistensielle motivasjonsfaktorene skaper en *motivasjonstilstand*. Denne motivasjonstilstanden kan en forskningsleder påvirke gjennom blant annet skjerming og tilrettelegging for opplevelse av «Kick og Flow»<sup>30</sup> (Csikszentmihalyi, 1991, referert i Hein, 2009). Heins hovedfokus er på «Primadonnaen»<sup>31</sup>, som hun sier kan bli motivert av ledere som er opptatt av at arbeidet skal ha en høy standard, som gir velbegrunnede positive tilbakemeldinger, kvalitetsfremmende kritikk og videreformidler takknemlighet eller ros fra miljøer som primadonnaen jobber på vegne av (Hein, 2008). Hein trekker også fram en del ledelsesdyder som kan virke motiverende: blant annet inspirasjon, pasjon og generøsitet – alle egenskaper som kan sies å falle inn under begrepet ekstroversjon eller begeistringsevne, ifra ledelsesteori knyttet til lederegenskaper. I tillegg trekker Hein fram det å gi næring til medarbeideres kall. Det krever at man kjenner sine medarbeidere, noe vi også kjenner igjen i fra verdibasert ledelse og mulighetsledelse. Den siste ledelsesegenskapen som Hein nevner er *mot* – mot til å trå ut av egen komfortsone og gjennom det inspirere forskeren til å gjøre det samme.

### 3.6 Teoretisk inspirert modell om forskningsledelse

Oppgavens modell tar utgangspunkt i Lines (2011) tese om at motivasjon X evne er lik verdiskaping og Lines utsagn om at (forsknings)ledelse, gjennom beslutninger, prosessutforminger og relasjonell atferd, kan påvirke forskerens motivasjon. At lederen

---

<sup>30</sup>Som en støtte til dette kan nevnes at Lines også sier at den forskningsbaserte kunnskap vi har om sammenhengen mellom motivasjon og flytopplevelser antakelig også er gyldig for kunnskapsarbeidere, (Lines, 2011).

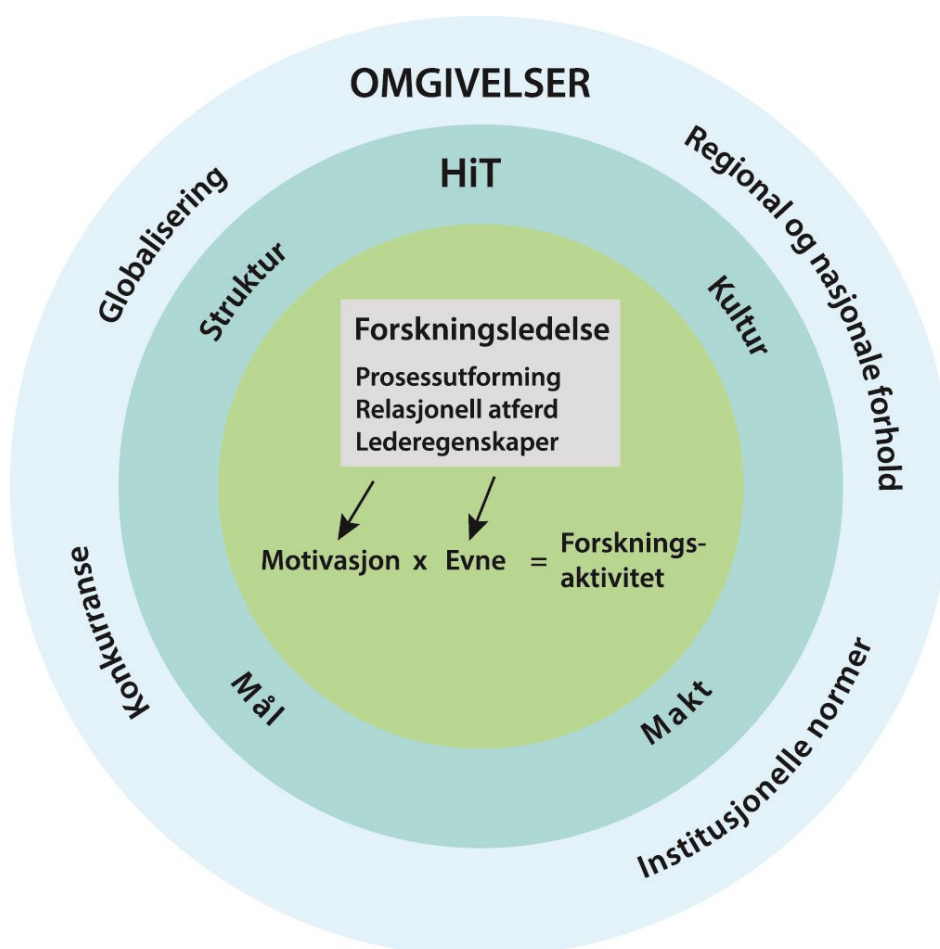
<sup>31</sup> Primadonnaen bruker Hein som en positiv betegnelse på kunnskapsmedarbeidere som blir drevet av et indre kall, en søken etter mening.

sørger for gode *prosessutforminger* er essensielt for at det skal bli gjort gode beslutninger i både Birnbaums sosiale kontrollsystem (se 3.2.4.1) og Andersen og Rasmussens selvledelse innenfor en faglig logikk. Både Hein, 2009, Birnbaum, 1988 og Andersen og Rasmussen, 2005 trekker som Lines fram leders *relasjonell atferd* som viktig og disse nevner i tillegg spesielle *lederegenskaper* som betydningsfulle ved ledelse av forskere. Jeg har derfor lagt til lederegenskaper som et ekstra moment i modellen.

Lines har i sin artikkel hovedfokus på hva som kan påvirke en forskers motivasjon (2011). Men essensen i mulighetsledelse oppfatter jeg slik at også *evnen* til forskerne kan økes gjennom et positivt kollegasamarbeid, som en leder med de rette egenskaper og god relasjonell atferd kan tilrettelegge for gjennom utforming av gode prosesser. Dette er innbakt i modellen ved at forskningsledelse her også kan påvirke evne. For å vise at forskningsledelse og verdiskaping ikke skjer innenfor et lukket system, så har jeg i modellen også inkorporert rammefaktorer på meso- og makronivå som er redegjort for tidligere. På bakgrunn av dette har jeg satt opp følgende modell:

#### *Modell 1 Forskningsledelse*

*Egen modell, utviklet på basis av Lines (2011)*



Det er den innerste sirkelen i modellen, mikronivået, som jeg fokuserer på i denne oppgaven. Meso- og makronivåene, representert ved henholdsvis organisasjonen HiT og dens omgivelser, er tatt med bare for å illustrere at det ligger en rekke rammebetingelser utenfor modellen som vil ha innvirkning på forhold i modellen. Jeg vil i liten grad komme inn på disse forholdene da det vil gjøre oppgaven alt for omfattende.

Med utgangspunkt i den erkjennelse jeg har fått gjennom teori og empiri det er redegjort for tidligere og den modell jeg har satt opp, har jeg intervjuet instituttledere og forskere om fenomenet forskningsledelse og prosessutforming, relasjonell atferd og lederegenskaper knyttet til dette.

# 4 Metode

## 4.1 Valg av metode

Valg av metode bør bestemmes med utgangspunkt i problemstillingens karakter.

Problemstillingen i denne oppgaven er: hvilke aspekter ved forskningsledelse som anses å fremme forskningsaktivitet i høgscolesektoren i Norge? For å finne ut dette må jeg i første omgang forstå fenomenet forskningsledelse, og videre forklare hvorvidt forskningsledelse kan ha betydning for forskningsaktivitet. Jeg har tidligere nevnt at det finnes relativt lite spesifikk teori om forskningsledelse. Undersøkelsen vil derfor også være av eksplorerende karakter der jeg forsøker å bidra til å avdekke hvordan begrepet forskningsledelse oppfattes og eventuell virkning av forskningsledelse.

Problemstillingen i denne oppgaven gir en svært åpen tilnærming til fenomenet jeg vil undersøke. Basert på dette kan man si at jeg har en *induktiv tilnærming* til datainnsamlingen, jeg har samlet data for å komme fram til teorier eller hypoteser om forskningsledelse, jeg går fra empiri til teori. For å få innsikt har jeg opparbeidet meg kunnskap om feltet gjennom generell ledelsesteori og teori om ledelse av kunnskapsmedarbeidere. Det danner bakgrunnen for den modellen som er vist i punkt 3.6. Og intervjuguiden som er laget er satt opp med utgangspunkt i modellen. Slik sett kan man si at undersøkelsen også har deduktive elementer, det vil si at man går fra teori til empiri.

Skillet mellom en induktive og deduktive tilnærminger er et av de store metodespørsmålene. Begge tilnærminger har sine svakheter. Deduktiv metode har den ulempe at man bare undersøker for det teorien sier og således bare får informasjon om akkurat det forskerne leter etter, mens det i realiteten kan være andre faktorer som har like stor eller større relevans. Ved induktiv metode skal man i utgangspunktet ha et helt åpent sinn, men det er det nå få som anerkjenner at er mulig. På et eller annet nivå vil en forsker alltid ha en slags «før-dom» om hva som betyr noe og ikke betyr noe (Jacobsen, 2000). Erkjennelsen av dette gjør at man nå i stedet for å snakke om rene induktive eller deduktive datainnsamlinger, heller har fokus på graden av åpenhet i undersøkelsesopplegget (Jacobsen, 2000).

Jeg har satt opp en modell med utgangspunkt i generell ledelseslitteratur, og intervjuguiden er laget med utgangspunkt i denne. Slik sett kan jeg sies å ha noen forventinger og antakelser om fenomenet forskningsledelse før jeg samler inn data. Men jeg ønsket å få en

bredest mulig forståelse av forskningsledelse, og har derfor i det videre lagt vekt på et mest mulig åpent undersøkelsesopplegg, slik at jeg vil fremholde at undersøkelsen i sin essens er induktiv.

Et åpent undersøkelsesopplegg kan man si at krever en viss nærhet til det som skal undersøkes. Jeg skal forsøke å forstå forskningsledelse som et fenomen. Da må jeg ha kontakt med de som utøver forskningsledelse og de som «blir utsatt» for det. Den kontakten ønsker jeg at skal resultere i at jeg får tilgang til en dypere forståelse av disses fortolkninger av forskningsledelse. For å oppnå dette ønsker jeg å ha størst mulig nærhet til de som skal bidra til å øke min innsikt om forskningsledelse. Jeg er klar over at en slik nærhet vil kunne påvirke resultatet av undersøkelsen, og gjøre den mindre etterprøvbar (Ringdal, 2001). Dette kan være særlig problematisk når jeg gjennomfører undersøkelsen på egen arbeidsplass, men jeg vil forsøke å kompensere for dette ved å søke informasjon fra ansatte jeg sjelden er i kontakt med og som således ikke har noe bestemt forhold til meg eller jeg til dem. Jeg har heller ikke noen makt eller på annen måte noen stilling i organisasjonen som skulle tilsi at noen svarer annerledes enn det de ellers ville gjort. Dette forholdet blir belyst ytterligere i diskusjon om reliabilitet og validitet under.

Oppsummert så har jeg relativt lite kunnskap om det jeg vil undersøke, undersøkelsen er av induktiv karakter og jeg ønsker nærhet til mine respondenter for å få størst mulig dybde og detaljoppnåelse. Disse elementer tilsier at bruk av kvalitativ metode er mest hensiktsmessig (Jacobsen, 2000).

Valget av kvalitativ metode er gjort for å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de instituttlederne og fagpersonene jeg skal intervju. Selv om jeg har liten kunnskap om selve forskningsprosessen, så har jeg god kjennskap til organisasjonen forskningen utøves i. Det er viktig å være bevisst at jeg alltid vil tolke de svar jeg får med utgangspunkt i dette og at de som intervjues tolker de spørsmål som stilles. Hermeneutikken er en fortolkende tilnærming og er et naturlig valg for en slik undersøkelse hvor jeg ønsker å finne formålsforklaringer, av Elster (1989) definert som en metode som går ut på å

*«forstå eller fortolke en handling ved å knyttet den til en hensikt, en intensjon, en plan eller et prosjekt hos den handlende» (Elster, 1989, s. 157)*

Hermeneutikken er basert på et syn på verden (ontologi) der generelle lovmessigheter ikke finnes og et syn på hvordan verden kan undersøkes (epistemologi) som tilsier at det bare er det unike og særegne du får svar på gjennom undersøkelser. Hvis alt jeg får vite gjennom min undersøkelse bare er hvordan akkurat mine informanter ser på forskningsledelse, så

har undersøkelsen begrenset verdi. Men hvis flere av mine informanter deler oppfatning av ulike forhold knyttet til forskningsledelse, så har vi en *intersubjektivitet* (Jacobsen) som øker sannsynligheten for at det de sier også representerer realiteten for flere.

Hermeneutikken åpner for at det kan finnes en slik form for regularitet, men bygger på et hovedsyn der kunnskap om og forståelse av menneskelige forhold er kontekstavhengig og under stadig utvikling (Nyeng, 2004)

## 4.2 Forskningsdesign

Jeg skal benytte data fra ett bestemt tidspunkt og vil således gjøre en *tverrsnittsundersøkelse*. Valget av tverrsnittsundersøkelse er uproblematisk når det gjelder å få forståelse av begrepet forskningsledelse. Men min problemstilling har også et element av kausalitet i seg – nemlig om forskningsledelse kan ha innvirkning på forskningsaktivitet. En tverrsnittsundersøkelse er problematisk å bruke for å forklare årsakssammenhenger. I denne sammenhengen vil jeg måtte være bevisst på at jeg undersøker forskerne og forskningslederne sine *oppfatninger* av hvorvidt forskningsledelse kan bidra til å øke forskningsaktivitet. Kausale sammenhenger i samfunnsvitenskapen er for øvrig vanskelig å avdekke gjennom andre typer undersøkelser også. Det vil være vanskelig å gjennomføre et eksperiment knyttet til dette, med de strenge regler som gjelder for slike typer undersøkelser. Det er heller ikke uproblematisk å gjennomføre longitudinelle undersøkelser. Bakgrunnen for dette er at det i en sektor som er i slik stadig endring som utdanningssektoren, så vil det kunne inntreffe en rekke andre forhold som kan påvirke forskningsaktiviteten i løpet av den tiden som går mellom undersøkelsestidspunktene (Kirkhaug, 2013). Det er med andre ord utfordringer knyttet til både tverrsnittsundersøkelser, longitudinelle undersøkelser og eksperiment. Rudi Kirkhaug (2013) gir en god sammenfatning av metodevalg når en skal se på kausalitet i ledelses- og organisasjonsforskning, og framholder at tverrsnittsdesign på studier kan gi sannferdige bilder av sammenhenger. Med den tidsrealiteten en masteroppgave skrives under er tverrsnittsundersøkelsen et realistisk alternativ.

### 4.2.1 Utvalg

Idealet er at utvalgets størrelse skal være så stort at man ikke lenger får ny informasjon ved å øke antall respondenter. I en masteroppgave må man imidlertid begrense antall samtaler og jeg hadde i utgangspunktet tenkt meg å intervju 8 personer: fire instituttledere og fire faglige ansatte. Jeg tenkte også at jeg ville intervju ledere og ansatte med og uten egen

forskererfaring. Jeg endte imidlertid opp med å intervju tre instituttledere hvor alle har fagbakgrunn, etter å ha forstått at ledere uten forskningskompetanse hadde overlatt forskningsledelsesbiten av jobben til andre. Jeg vurderte det dithen at de da ikke ville kunne bidra til den type innsikt om forskningsledelse som jeg ønsket å få gjennom undersøkelsen. Hensikten min ble etter hvert ikke å sammenlikne institutt med og uten høy forskningsproduksjon, men å finne ut *om* og *hvordan* forskere og instituttledere anser at forskningsledelse kan ha betydning for forskningsaktivitet. Jeg har først gjort et strategisk utvalg av instituttledere som hadde forskerkompetanse og så gjort et stratifisert utvalg av disse for å sikre at instituttledere kom fra ulike fakultet, studiesteder og fra institutt med ulik fagtradisjon. På samme måte har jeg satt sammen en utvalg av seks vitenskapelige ansatte som representerer ulike typer fagmiljø og fakultet<sup>32</sup>.

Informantene er rekruttert ved å ta direkte kontakt med dem via epost. I eposten ble hensikten med undersøkelsen beskrevet og vedlagt eposten lå en oppfordring til å delta fra viserektor for forskning. Intervjuene ble gjennomført som individuelle intervjuer på intervjuedes eget kontor.

## 4.2.2 Intervju og data

Basert på min problemstilling og hermeneutiske tilnærming laget jeg to samtaleguider, en for instituttledere og en for vitenskapelige ansatte. Samtaleguidene inneholder de samme temaene, men spørsmålene som stilles kunne variere noe i type og utforming. Jeg bruker både beskrivende og fortolkende spørsmål, satt sammen i delvis strukturerte samtaleguider, se vedlegg. Ingen av spørsmålene har faste svaralternativer. Noen av de oppsatte spørsmålene er helt åpne, som for eksempel «hva vil du si kan fremme din forskningsaktivitet ved høyskolen?» Andre spørsmål er knyttet opp mot spesielle tema, som for eksempel «kan en leder ha spesielle egenskaper som skaper motivasjon hos deg som forsker? (i tilfelle hvilke)?». Intervjuguiden ble brukt for å sikre at vi kom innom alle tema i løpet av samtalen, men samtalen forløp sjelden akkurat i slik rekkefølge temaene var satt opp.

Jeg gjennomførte en prøvesamtale med en vitenskapelig ansatt og ba en instituttleder kommentere et utkast til samtaleguiden for lederne før jeg utformer de endelige samtaleguidene. Det er jeg glad for at jeg gjorde, men det skulle allikevel vise seg at jeg

---

<sup>32</sup> Jeg intervjuet i utgangspunktet fire vitenskapelige ansatte, men ønsket etter dette en noe større referanseramme og intervjuet derfor to ekstra.



hadde spurt om for mange forskjellige forhold, som ikke brukes i denne oppgaven fordi den da ville blitt for omfattende. Det er kanskje en av ulempene ved å gjøre en undersøkelse på egen arbeidsplass: Man er interessert i og har kunnskap om mye og alt er spennende å undersøke. En konsekvens av det var da også at de fleste samtalene varte i rundt 1 ½ time, noe som er i øvre grense for hvor lange de bør være (Jacobsen, 2000).

Alle intervjuene ble gjort i perioden november/desember 2013 og transkribert i desember 2013 og januar 2014. Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker og mobil, i tillegg til at intervjuer gjorde korte notater under intervjuene. Samtalene er så godt som fullstendig nedtegnet ord for ord, med unntak av der hvor respondent kommer med eksempler som kan avsløre identitet. For eksempel så har jeg erstattet ord a la «idrettsforskning<sup>33</sup>» med ordene «forskning innen vårt fagområde».

Jeg har hatt så få samtaler at jeg valgte å ikke bruke tid på å ettersortert data, for eksempel ved å sette opp egne tabeller med kategorier eller koder. Jeg har derfor ikke brukt noen spesielle teknikker ved behandling av data annet enn at spørsmål og svar er transkribert i en kolonne i en tabell, hvor jeg har notert merknader og stikkord i kolonnen ved siden av, både under selve transkriberingen og ved de svært mange etterfølgende gjennomlesinger.

## 4.3 Det etiske

Alle som foretar undersøkelser skal gjøre en etisk vurdering av sitt undersøkelsesopplegg, for å sjekke om undersøkelsen kan få uheldige konsekvenser for involverte parter eller andre mennesker.

I Norge har vi en egen forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humaniora. De har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som kan sammenfattes i tre ulike forhold som en forsker må ta hensyn til:

For det første skal den som deltar i undersøkelse ha rett til å bestemme dette selv. En konsekvens av dette er at alle som deltar i et forskningsopplegg skal ha gitt samtykke til deltakelsen på forhånd. Det er i denne undersøkelsen sikret ved at respondentene har svart bekreftende på epost at de ønsker å delta.

---

<sup>33</sup> Eksempelet er valgt bevisst, da *ingen* er intervjuet fra institutt for idrett og friluftsliv. Det ville bli for nært da jeg arbeider tett sammen med disse daglig. (Det vil si, mitt testintervju er gjennomført her, men det er ikke en del av resultatmaterialet)

For det andre har den som deltar i undersøkelsen rett til et privatliv, det vil si at vedkommende kan nekte å gi opplysninger om seg selv og skal ikke kunne identifiseres. Dette mener jeg er godt ivaretatt i undersøkelsen. Respondentene er anonymisert og det er heller ikke mulig å kjenne dem igjen ved å sette sammen andre kjente opplysninger om dem. Det er for eksempel ikke kjent hvilket institutt de kommer fra, kjønn eller alder. Under transkriberingen av samtalene er utsagn som vil kunne bidra til gjenkjenning av respondenten fjernet. Noen kan ha sett at jeg har gått inn på de intervjuedes kontor, men at de skal notere seg det og knytte det til innholdet i en masteroppgave som kommer mange måneder seinere synes lite sannsynlig. Jeg har minimert sannsynligheten for dette ved å gå raskt inn og ut av kontoret til de jeg intervjuet. Jeg har aldri ventet utenfor vedkommendes kontor og tatt meg en ekstrarunde i kantina hvis jeg har sett at den jeg skal intervjuer har pratet med andre når jeg kommer. Jeg har også unngått å bruke Outlook-kalenderfunksjon ved avtale om intervjuetidspunkt, da mange har outlookkalendre som er åpne for kollegaer.

For det tredje har forskeren ansvar for at ingen blir skadelidende av undersøkelsen. Momenter som bør vurderes her er hvorvidt forskningen kan være belastende for allerede svake grupper, om forskning kan bidra til å legitimere, (gjennom å forklare), særlig kritikkverdig atferd eller hvorvidt temaet kan ansees å være så kontroversielt eller privat at det ikke bør forskes på. (Thagaard, 2009). Det er vanskelig å tenke seg tilfeller av at noen kan bli skadelidende i en undersøkelse om forskningsledelse. Jeg anser ingen av disse forholdene å være problematiske for dette forskningsprosjektet. Spørsmålene er av generell karakter og omhandler i svært liten grad ømfintlige tema. Deltakerne er personer med høy grad av intellektuell kapasitet, som vet hva det innebærer å delta i en slik undersøkelse.

Enkeltpersoner kan som sagt ikke identifiseres i denne undersøkelsen. Det er heller ikke slik at de opplysninger som behandles er sensitive. Jeg har derfor i samråd med min veileder vurdert det slik at undersøkelsen ikke er meldepliktig etter Lov om behandling av personopplysninger.

## 4.4 Reliabilitet og validitet

Validitet og reliabilitet er til sammen et uttrykk for forskningens legitimitet. Reliabilitet er et uttrykk for pålitelighet, det vil si hvorvidt vi kan stole på de data som er samlet inn og presenteres. Validitet er et spørsmål om hvor gyldige dataene er – gir de svar på det man ønsket å finne svare på?

Validitet og reliabilitet er uttrykk som opprinnelig var knyttet til kvantitativ forskning, der data består av tall. Denne oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign der dataene er ord. Ord og setninger vil alltid være gjenstand for en fortolkning fra forskerens side. Flere har derfor påpekt at begrepene validitet og reliabilitet må ha et annet innhold i kvalitativ forskning, eller at man rett og slett bør bruke andre betegnelser. Det er imidlertid ikke noen omforent enighet om hvilke alternative begreper som i tilfelle bør brukes og det har ikke utviklet seg noen felles praksis for bruk av andre begreper innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). I det følgende bruker jeg derfor reliabilitet og validitet.

### **Reliabilitet**

En åpenbar forutsetning for at dataene skal være pålitelige er at de gjengis mest mulig korrekt fra respondentene. Det mener jeg skal være godt i varetatt her, ved at all samtale er tatt opp både på bånd og mobil og transkribert ned så godt som ordrett. En annen forutsetning er at respondentene svarer mest mulig «ærlig», at de ikke har en agenda som tilsier at de gir svar som ikke er oppriktige. Her passer det å trekke inn et annet mye diskutert forhold innen forskning: Nærhet og distanse. Hvis man har et positivistisk vitenskapssyn, og mener at det finnes en objektiv verden som kan undersøkes på en objektiv måte, så er distanse mellom forsker og det som undersøkes et ideal, for å minimere undersøkelseeffekter. Men ved bruk av kvalitativ metode kan man argumentere for at nærhet kan gi bedre forståelse av det respondentene sier og deres oppfatning av verden.

Argumentet mot nærhet er at sannsynlighet for undersøkelseeffekter øker. Når jeg som ansatt ved HiT gjennomfører en forskningsundersøkelse innen organisasjonen, kan min nærhet til feltet gjøre at respondentene svarer annerledes enn det de ellers ville gjort. Det kan være at de oppfatter meg som en representant for viserektor for forskning siden han skrev et anbefalelsesbrev som ble lagt ved forespørsel om å delta i undersøkelsen. Hvilken vridende effekt kan det i tilfelle resultere i? Intuitivt skulle man tro at det først og fremst ville øke deres behov for å være presise i sine svar, fordi de vet at viserektor for forskning sannsynligvis vil lese oppgaven. Det burde i tilfelle ha en positiv innvirkning på dataenes reliabilitet. Men det kan også hende at de ser på meg som en irriterende representant for administrasjonen og gir raske, ikke gjennomtenkte svar for å bli fort ferdig. Det siste fikk jeg ikke inntrykk av at var tilfelle. Jeg ble tatt godt i mot og ingen ble rastløse selv om samtalene varte lenger enn den tiden jeg antydte det ville ta.

Min nærhet til område kan også gjøre at jeg riktigere oppfatter og forstår det som sies, slik at jeg sammen med respondentene kan komme fram til en dypere forståelse av fenomenet

forskningsledelse enn det en uten nærhet vil kunne gjøre. På den annen side øker min nærhet sannsynligheten for at egne forutoppfattelser av hva respondentene mener påvirker de oppfølgingsspørsmål jeg stiller. Det siste har jeg forsøkt å ha et mest mulig bevisst forhold til i løpet av samtalene, men det er ingen garanti for at det allikevel skjer. Dette siste momentet er like mye et spørsmål om validitet som om reliabilitet. Det blir drøftet videre nedenfor.

Et tiltak for å sikre dataenes reliabilitet er å sende transkripsjonen av samtalene til de intervjuede. Det er av tidsmessige årsaker ikke gjennomført her.

### **Validitet**

Validitet blir gjerne delt i to typer: Intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om i hvilken grad undersøkelsen måler det den er ment å måle, mens ekstern validitet er relatert til om undersøkelsens resultat er overførbar, det vil i denne sammenheng si hvor representativ HiT er som case og hvorvidt de funn jeg har gjort kan overføres til andre høgschooler.

Nærhet til fenomenet som undersøkes vil ha betydning for undersøkelsens *interne validitet*. Også her vil nærhet innebære fordeler og ulemper. Ulempene er at man kan sitte med en feilaktig for forståelse av fenomenet som vil kunne prege både undersøkelsesopplegg og tolkning av samtaler. Fordelene er at man kommuniserer bedre når man kjenner feltet og slikt sett kan få mer ut av de samtalene man har. Som tilsatt i høgskolesektoren har jeg et visst innblikk i det jeg vil undersøke. Men selve forskningsaktiviteten har jeg ikke vært involvert i. Det er gjort flere tiltak for å redusere egen potensiell feilaktig for forståelse av fenomenet og for å få en både bredere og mer grunnleggende forståelse for feltet: Jeg har hatt flere samtaler med viserektor for forskning ved HiT. Han har tidligere vært instituttleder og har selv vært aktiv forsker og har derfor et godt innblikk i de fleste aspektene jeg skal undersøke. Jeg mener at det har medført at jeg har kunnet stille mer relevante spørsmål enn det jeg ellers ville ha gjort. Jeg har også gjennomført et prøveintervju med en vitenskapelig ansatt og bedt vedkommende (som er en erfaren masterveileder) om tilbakemelding på innhold og utforming av samtaleguiden. Tilbakemelding på samtaleguiden har jeg også fått fra viserektor for forskning og en instituttleder. Dette mener jeg har økt sannsynligheten for at undersøkelsen skal ha relevans, i betydning av at undersøkelsen gir et mest mulig nyansert bilde av hva forskningsledelse er og om og hvordan forskningsledelse har betydning for forskningsaktivitet. Jeg mener derfor at disse tiltakene er med å sikre undersøkelsens interne validitet.

Det øker også undersøkelsens interne validitet at jeg har flere helt åpne spørsmål om forskningsledelse – for eksempel spør jeg om hva deres intuitive oppfatning av forskningsledelse er, og hva de vil si fremmer deres forskningsaktivitet. Senere blir spørsmålene mer konkret bundet opp til prosesser, relasjonell atferd og lederegenskaper – men også da er spørsmålene formulert forholdsvis åpent. Den interne validiteten sikres også ved at respondentene blir spurt om det er viktige aspekter ved forskningsledelse som de mener vi ikke har vært innom, samt at de blir bedt om å oppsummere det viktigste de har sagt i samtalen.

Når det gjelder ekstern validitet/overførbarhet, vil jeg anføre følgende: Høgskolen i Telemark er etter min mening en nokså typisk representant for landets høgskoler. Høgskolene i Norge har i stor grad samme historiske bakgrunn og virker under de samme rammevilkår. Som tabell 1 i kapittel 1.1. viser så ligger vi ikke langt fra gjennomsnittet på de variablene som inngår der. Selv om faktorer som mål, kultur og struktur kan variere noe så virker alle under de samme institusjonelle, nasjonale og globale rammebetingelser. Det er derfor ikke urimelig å anta at resultat fra denne undersøkelsen kan generaliseres til høgskolesektoren.

Samlet sett er det min vurdering av undersøkelsen har akseptabel reliabilitet og validitet.

## 5 Resultater

I denne delen vil jeg presentere de resultater som er kommet fram gjennom intervjuer med ansatte ved Høgskolen i Telemark. Jeg vil gi en gjennomgang av funn i intervjuer sortert etter de tre hovedkategoriene som inngår i modellen: *Prosessutforming*, *Relasjonell atferd* og *lederegenskaper*.

Instituttlederne blir i det følgende titulert med *kvinnenavnene* Selma, Silje og Solveig<sup>34</sup>. Instituttledere ved HiT er ikke valgt blant instituttpersonalet. De er tilsatt av styret og sitter i åremålsstillinger. To av de intervjuede instituttlederne er rekruttert fra «egne rekker», mens den tredje er rekruttert utenifra, men fra et akademisk fagmiljø. Instituttledere har svært brede arbeidsoppgaver, med ansvar for alt fra økonomi, personal og det å representere instituttet, til studietilbud, FoU-virksomhet og strategioppfølging. I denne oppgaven er det særlig deres personalansvar og deres ansvar for forskningsmiljøet på instituttet som har relevans. Jeg har intervjuet instituttledere fra tre nokså forskjellige institutter med hensyn til type fagområde og forskningsproduksjon. Instituttlederne har til felles at alle virker å trives godt i sin lederjobb og at de har en sterk faglig bakgrunn.

De vitenskapelige ansatte kommer fra 5 forskjellige institutter. De varierer i alder, kjønn og vitenskapelig produksjon. Vitenskapelige tilsatte er titulert med *mannsnavnene* Simon, Sverre, Sølve, Sigurd, Steinar og Sveinung<sup>35</sup>.

Det er som nevnt innledningsvis først og fremst resultater knyttet til prosessutforming, relasjonell atferd og lederegenskaper jeg skal presentere her, men jeg velger å innlede med noen resultater som egentlig er mer knyttet til et av elementene på mesonivået i modellen, nemlig forskningskulturen.

### 5.1 Forskningskulturen ved HiT

#### **Forskningens samfunnsnytte**

Forskere og instituttledere ved HiT er svært opptatt av forskningens samfunnsnytte. Enten på samfunnsnivå der man ønsker at forskningen skal bidra til et framtidig bedre samfunn, eller at forskningen skal bidra til en bedre undervisning, at forskningen skal støtte opp om at Høgskolen i Telemark blir en enda bedre utdanningsinstitusjon (og sannsynligvis

---

<sup>34</sup> Uavhengig av hvilket kjønn de faktisk har.

<sup>35</sup> Også uavhengig av hvilket kjønn de faktisk har.

underforstått dermed bidra til et bedre samfunn). Flere trekker fram at man ikke driver med forskning for forskningens skyld, eller for å kvalifisere seg, men at det er det bidrag som forskningen gir til «en bedre verden» som er viktig.

*«Bidra til å gjøre en forskjell, skape noen kunnskaper som kan gjøre en forskjell der ute i omgivelsene. Det er min drivkraft» (Sverre)*

### **Prioritering av undervisning framfor forskning**

Et annet tydelig funn er at man tradisjonelt har vært opptatt av god undervisning framfor forskning på Høgskolen i Telemark. Både instituttledere og ansatte trekker i intervjuene fram at de ansatte bruker en stor del av sin tid på å forberede og gjennomføre god undervisning. Undervisningen oppfattes som de ansattes hovedoppgave og i intervjuene trekkes det fram at undervisning også er hovedkilden til høgskolens finansiering. Jeg har valgt ut følgende sitater for å underbygge dette funnet:

*«...vi har hatt ekstrem oppmerksomhet mot undervisning.» (Selma)*

*«Vi er finansiert hovedsakelig for å drive undervisning, og det er det som er i ryggmargen på folk. Og når undervisning og forskning settes opp mot hverandre, er det alltid undervisningen som prioriteres.» (Solveig)*

*«slik som situasjonen er her nå er undervisningen på kursene det viktigste, forskning er en overskuddsaktivitet, noe man gjør hvis man får tid. Gjør det for all del, men ikke legg ned kursene. Da stopper butikken». (Sigurd)*

Prioriteringen av undervisning er en av årsakene til at mange fagområder har liten kultur for forskning. Flere nevner også at det ikke har vært tradisjon for å forske på en del fagområder, spesielt innenfor profesjonsutdanningene og andre fagområder hvor hovedfokus vært på å undervise studentene slik at de får de nødvendige ferdigheter til å utøve et bestemt yrke, enten det er sykepleier, ingeniør, revisor eller naturforvalter. Det er flere fagområder med en ganske kort forskningstradisjon. Steinar og Sveinung uttrykker det på denne måten:

*«Jeg vil si at forskningskulturen er avhengig av historien og at det henger noe igjen fra den gamle profesjonsutdanningen, som ikke hadde noen forskningskultur». (Steinar)*

*«Vi har en ung forskningskultur (...). Det er 20 år siden vi fikk den første professoren». (Sveinung)*

## **Liten kontakt med forskningsfinansierings- og publikasjonsinstanser**

HiT har også sterke forskertradisjoner innenfor flere fagområder. Både Sverre og Simon uttrykker at de på deres institutt har lang tradisjon for forskning med en henholdsvis «sterk» og «spennende» forskningskultur. Senere forteller Simon at HiT har mange gode søknader som blir vurdert til 'Excellent' på alle områder, men som likevel ikke plukkes ut for støtte fordi de konkurrerer med andre søknader som er like eccellente. I det følgende forstår jeg det slik at han mener at hvis vi hadde deltatt mer på søkerseminar, vært tilstede på konferanser og «vist» oss mer fram for de som sitter i for eksempel forskningsrådets vurderingskomiteer, så ville våre prosjekter «vært mer synlige» i konkurransen og det ville økt sjansen for å bli valgt ut.

Også instituttledere trekker fram at man i for liten grad har en kultur for å søke forskningsmidler, delta på søkerseminar og på annen måte ha kontakt med forskningsrådet, Oslofjordfondet og andre store aktører.

*«Det er ikke noen kultur for å søke midler i fra NFR [Norges forskningsråd], og dermed ikke noen grunn til å ringe (dem) heller.» (Silje)*

*«De (ansatte)er redde for å ringe Forskningsrådet.» (Solveig)*

## **Den ensomme forsker**

Et annet veldig tydelig funn er tradisjonen for å forske alene.

*«Der jeg jobber har det tradisjonelt vært den ensomme forskeren, på sitt ensomme kontor som skriver på sitt ensomme prosjekt.» (Silje)*

*«Det er (...) en veldig individualisert forskningskultur», (Sverre)*

Det kommer fram et bilde av en ensom forsker. Forskerne har sine egne, individuelle prosjekter, kanskje sammen med en stipendiat eller en masterstudent, eller med kollegaer på andre institusjoner. Selv om man kjenner hverandre godt så driver man allikevel på med hver sine prosjekter.

Det blir antydning at en av årsakene til dette kan være at man er redd for å tråkke i hverandres bed. Jeg tolker det dithen at noen forskere anser et forskningsområde for «sitt», og at man ikke ønsker at andre skal forske innenfor samme fagområdet. Dette reflekteres også når Solveig forteller meg at det å skrive søknader til forskningsrådet er en privat ting og



begrunner det blant annet med en redsel for at andre skal skrive en (bedre) søknad med bakgrunn i samme idé som de selv har.

## **Endring**

I det foregående har jeg tegnet et delvis mørkt bilde av forskningskulturen på de institutter jeg har hatt mine samtaler. Et bilde der forskning nedprioriteres til fordel for undervisning, hvor forskningskulturen er ung, hvor vi har for lite kontakt med institusjoner som forskningsrådet og en tradisjon med den ensomme forsker. Det er viktig å få fram at flere funn i materialet tyder på at dette er i ferd med å endres. Når Silje i sitatet over trekker fram at det tradisjonelt har vært en ensom forsker med sitt ensomme prosjekt så legger hun til i neste setning at: *«det bilder er ferd med å endre seg. Veldig.»* (Silje)

Solveig ønsker som leder å endre forskningskulturen og flytte fokus fra det individuelle arbeidet til mulighetene som ligger i et samarbeid. Hun sier blant annet følgende:

*Så kulturproblem nr 2 består egentlig i å snu kulturen fra å være en individuelt retta kultur til å være en kultur hvor det gjelder å samarbeide, (...).*» (Solveig)

Solveig kan også vise til konkrete prosesser hun har igangsatt som en start på denne snuoperasjonen. De omtales nærmere under neste punkt om prosesser for utvikling av en forskerkultur.

Jeg finner også at ansattes *holdninger til forskning endres*, også innenfor profesjonsutdanningene. Det er en større aksept for behovet for forskning. Instituttleder Selma forteller at det har skjedd mye med innstillingen i løpet av de siste 10 årene, og knytter det blant annet til at det nå er ganske mange som er i et doktorgradsløp ved instituttet. Forskeren Sveinung uttrykker noe av det samme og knytter det opp til at man nå ser at forskning kan gi direkte positiv innvirkning på undervisning:

*«Legitimiteten til forskning har økt i miljøet, fordi man ser at det faktisk forbedrer undervisningen.»* (Sveinung)

Instituttlederne ser det som en av sine hovedoppgaver å få økt fokus på forskning. Sverre ønsker å være enda mer bevisst på hvordan han kan frigjøre tid til forskning og Silje fremhever følgende:

*«...få fokus på forskning. Fokus på det å skrive søknader, ikke minst det å gjøre søknadsprosessen til en positiv opplevelse. (...) »* (Silje)

## 5.2 Prosessutforming

Prosessutforming i denne sammenheng innebærer både prosesser for forskningssamarbeid på et institutt, prosesser knyttet til forskningsrelevante beslutninger og prosesser for å utvikle instituttets forskningskultur. Det er prosesser som handler om å få på plass en typen forskningsmessig samspill der det blir naturlig å spille på hverandres styrker i alt fra strategiutforminger og tilsetninger til forskningsklynger og til kollegaveiledning.

### 5.2.1 Prosesser for å utvikle forskningskultur

Når det gjelder interne prosesser for å videreutvikle en forskerkultur, så fant jeg to konkrete eksempler på ett av instituttene<sup>36</sup>. Det følgende gir en sammenfattet oppsummering av det instituttleder fortalte om dette.

På dette instituttet har de hatt et opplegg for å komme fram til hvordan de skulle gruppere seg mot noen felles konsepter for forskning. Dette har vært en «nedenfra og opp»-prosess hvor instituttets ansatte selv kom fram til tre områder som de skulle satse på. Som en oppfølging til dette har de hatt flere workshops med forskningsrådets representant i Telemark. Her presenterte de instituttet for han og han kom med konkret informasjon om søknadsskriving, kriterier og andre grunnleggende forhold. Slik jeg tolker det instituttleder forteller, har hensikten med prosessen vært både å finne noen strategiske satsingsområder innenfor forskningen og å etablere en kontakt med forskningsrådet som gjør det lettere for de ansatte å ta kontakt for å få hjelp og råd seinere.

I et annet tilfelle har instituttleder initiert og gjennomført prosesser for å snu forskningskulturen fra å være individuelt retta til samarbeidsretta – gjennom å arrangere seminar hvor de ansatte blir kjent med sine egne styrker og svakheter. Dette er gjort med bakgrunn i instituttleders oppfatning av at hvis man kjenner seg selv så blir man litt mer raus overfor andres særegenheter, og det *fjerner barrierer for samarbeid*. Instituttet har i samsvar med det hatt seminarer med eksterne foredragsholdere hvor det å kjenne seg selv og teamarbeid har vært tema.

---

<sup>36</sup> Det betyr ikke at de ikke ha gjennomført liknende opplegg på andre institutter, men jeg har ikke noe belegg for det i mitt empiriske materiale.

## 5.2.2 Prosesser for samarbeid

Et av funnene foran er at det er et utbredt ønske å snu forskerkulturen fra å være individuell til å bli mer samarbeidsorientert. Men manifesterer dette seg i konkrete prosesser for samarbeid? Med prosesser for samarbeid mener jeg at man iverksetter prosesser som har til hensikt å øke samarbeid på instituttet. Gruppeopplegget beskrevet under punktet «Prosesser knyttet til endring av forskningskultur» er det tydeligste funnet jeg har på en slik prosess. Så sier også instituttlederen ved dette instituttet at det å få til prosesser hvor man får til samarbeid på tvers er noe av det hun liker best ved lederjobben:

*«Jeg blir veldig glad når jeg (...) klarer å få til ting på tvers. Få folk som sitter på litt forskjellige agendaer og fagområder til å møtes i et rom og få en løsning på et problem som ligger i grensesnittsonen mellom flere – og ut av det møte ha en videre plan for arbeid.»* (Solveig)

På et annet institutt hadde de et opplegg hvor de knyttet fagfolk opp mot det instituttleder kalte for «lokomotiver» og gjennom det lyktes med flere førstelektorkvalifiseringer. Nå ønsker instituttleder å forsøke det samme for førsteamanuensis og professorløp.

Utover dette har jeg tre hovedfunn knyttet til holdninger og synspunkter om samarbeid. De gis det en kort fremstilling av under.

### **Samarbeid er vanlig, det er ønskelig og viktig**

*«Hvis du klarer å etablere de riktige (samarbeids)gruppene så er det ekstremt mye du kan vinne på det»* (Steinar).

Alle lederne og forskerne jeg har snakket med har enten gode eksempler på ulike typer forskningsrelatert samarbeid de har vært involvert i eller kommer med uttalelser som viser at de ser på samarbeid som både ønskelig og viktig. Det forskningsrelaterte samarbeid som beskrives i samtalene er svært forskjellig. Det kan være to stykker som skriver alt sammen. Det er kollegagrupper som møtes uregelmessig og diskutere ulike teorier knyttet til faget og potensialet for å finne et felles forskningsprosjekt. Det blir etablert forskningsklynger. Folk hjelper hverandre med søknadsskriving, språkvask, å finne fram i stortingsmeldinger. Det er mitt generelle inntrykk at veien er kort inn til nabokontoret – hvor man som regel får den hjelp man trenger. Under har jeg samlet to utsagn som viser at man samarbeid er ønskelig og viktig.

*«For meg handler forskningsledelse om å få folk til å arbeide sammen, (...).»* (Silje)

## Samarbeid mellom feltarbeider og forsker

*«Ideelt sett så hadde jeg nok sett at de som forsket kanskje også mer hadde forsket på de som underviste, (...). At man har et samarbeid mellom dem som er gode i felt og de som kan observere i felt». (Selma)*

Flere trekker fram dette at de som er gode forskere og de som er gode i sine fagfelt, både i praktisk profesjonsutøving og i undervisning/veiledning om dette, burde samarbeide mer. Hvis man forsker på de gode feltarbeidere og de flinke foreleserne, enten det er innenfor lærerutdanning, kunst-, idrett eller sykepleieutdanning, så vil slike forskningsprosjektet kunne dokumentere gode eksempler og synliggjøre den ofte tause kunnskapen som en god feltarbeider og formidler besitter. Dette er både samfunnsnyttig og man vil kunne dra direkte nytte av dem i egen undervisning. Simon og Selma uttrykker det på følgende måter:

*«Jeg har en kollega som er utrolig god på sitt praktiske fagfelt. Hun er ikke noe glad i å skrive. Men hvis hun kunne snakket og jeg kunne skrevet. (...) Det ville vært morsomt. (Simon)*

### Samarbeid må være naturlig

Et siste funn vedrørende samarbeid er at det må vokse fram naturlig. Samarbeid må ikke påtvinges ansatte, det framholdes av både ansatte og instituttledere. Man må også ta hensyn til at noen jobber godt sammen og andre gjør det ikke. Steinar, som over ble sitert på at man kunne vinne ekstremt mye på å etablere de riktige samarbeidsgruppene, sier også at sånne grupper må etableres på grunnplanet, ikke påtvinges fra oven.

Silje formulerer det slik: *«man må ikke tvinge folk sammen i team, det må være ideer som kommer nedenifra»*. Litt senere i samtalen kommer det samme fram når hun sier at man må ha grupper hvor folk har respekt for hverandre, faglig respekt og respekt for hverandres styrker og svakheter.

## 5.2.3 Beslutningsprosesser

Det jeg har forsøkt å kartlegge her er hvordan de faglige får anledning til å bidra inn i beslutningsprosesser som har forskningsmessig relevans, som for eksempel beslutninger om forskningsstrategier på instituttene, hvilke fagkompetanser og ferdigheter som etterspørres ved nyansettelser og hvilke stipendiater som ansettes. Jeg vil her først si litt om generell funn knyttet til dette, før jeg gjenforteller fra mitt materiale et konkret

eksempel på en beslutningsprosess hvor faglige ansattes mening ikke bare høres, men hvor de bidrar aktivt gjennom hele prosessen.

### **De faglige ønsker involvering**

Det første funnet jeg må trekke fram under dette punktet er ikke akkurat overraskende, men kan av den grunn ikke utelates: De faglige *ønsker* å være involvert i forskningsrelevante beslutningsprosesser. De er opptatt av å være informert og ønsker å få komme med innspill om hva det er behov for i fagmiljøet. Dette viser sitater som:

*«At forskergruppa har mulighet til å bli en høringsinstans, eller gå i dialog med de som står ansvarlig for utforming av utlysningstekster, det synes jeg er veldig viktig».*

(Sveinung)

### **Fora for involvering eksisterer**

Et annet funn er at etter at instituttstyrene ble lagt ned så er det opprettet andre fora for å sikre involvering av ansatte. Både instituttledere og ansatte forteller i mitt materiale at det finnes fora for involvering, om det er instituttmøter, møter mellom instituttleder og koordinatorene eller møter i rene fagforum som er opprettet for å diskutere faglige spørsmål. Men som en av informantene trekker fram, så er det ikke alltid de faglige ønsker å prioritere å møte i disse foraene. Et eksempel på dette er et forum på et institutt med ca 25 ansatte – hvor det har vært tilfeller hvor så få som 5 har møtt i fagforumet. Min samtalepartner forklarer det med at de ansatte jobber under et stort tidspress og prioriterer for eksempel egen forskningsaktivitet framfor møte i fagforum.

*«...viljen er der, og ønske, men i praksis betyr det at hvis jeg går på møtet så får jeg ikke transkribert det intervjuet. (Silje)*

### **To eksempler på god prosessutforming**

I mitt materiale har jeg funnet spesielt to gode eksempler hvor de faglige ikke bare representerer en stemme i et møte, men hvor faglige selv legger viktige premisser i beslutningsprosesser, gjennom å være de som skaper utgangspunktet for ulike avgjørelser. Jeg har tidligere nevnt tilfellet hvor instituttleder initierte og gjennomførte prosesser for å snu forskningskulturen fra å være individuelt retta til samarbeidsretta. Dette ble gjort etter nettopp en slik prosess på instituttet: Etter en arbeidsmiljøundersøkelse satte de ansatte opp en lang rekke punkter med forslag til forbedringer. En mindre gruppe fikk sammen med instituttleder ansvar for å sammenfatte det viktigste på denne lista. Konklusjonen var blant annet et ønske om å arbeide mer i team. Instituttleder følger så opp dette med det før nevnte seminaret hvor tema var «kjenn deg selv» og teamarbeid.

På samme institutt er det også en prosess rundt tilsetting av stipendiater hvor spesielt den utpekte veileder har fått en viktig rolle. Veilederen vurderer selv søkerne, plukker ut de som bør til intervju og er aktivt med under intervjuene. Instituttleder er også med på alle intervjuer. Det er instituttleder som skriver den endelige innstillingen, men hun presiserer at hun passer på å ikke tilsette noen som veileder er skeptisk til. På den måten blir ikke bare vitenskapelige ansattes synspunkter hørt, men den vitenskapelige ansatte (veilederen) er aktivt med i en samarbeidsprosess med instituttleder, som på en god måte vil kunne sikre et godt framtidig samarbeid mellom veileder og stipendiat. Det er interessant at instituttleder her ikke definerer sin oppgave i denne prosessen til å være en som involverer de ansatte, men selv tar den siste avgjørelsen, men heller en som *«sørger for at ting går rett for seg»*.

Dette er eksempler på beslutningsprosesser hvor de ansatte ikke bare er en slags høringsinstans, men hvor de er aktivt med både på å utforme grunnlaget for en beslutning og senere i selve beslutningen. Instituttleder virker her først og fremst som en prosessleder.

### 5.3 Relasjonell atferd

I denne masteroppgaven er det *leders* relasjonell atferd jeg først og fremst retter fokus mot. I mitt materiale er det fem funn som peker seg ut knyttet til relasjonell atferd:

- det er gjensidig anerkjennelse og respekt mellom instituttleder og de vitenskapelige ansatte,
- både instituttleder og ansatt er opptatt av at man må kjenne hverandre for å kunne støtte og tilrettelegge,
- det er viktig at alle blir sett,
- tillit er en forutsetning for et godt relasjonelt forhold mellom instituttleder og vitenskapelig ansatt og
- instituttleders involvering kan gi inspirasjon og motivasjon.

#### **Gjensidig anerkjennelse og respekt.**

Det finnes en gjennomgående gjensidig anerkjennelse og respekt mellom instituttledere og medarbeidere på HiT. Ingen av instituttlederne sa *noe* negativt om sine vitenskapelige ansatte i løpet av de samtalene jeg hadde med dem. Tvert i mot kom det tydelig fram at de likte sine medarbeidere, de respekterte deres faglige kompetanse og møter eventuelle særegenheter med raushet. Solveig omtaler for eksempel sine medarbeidere som *«en herlig gjeng»*, *«dedikerte»*, *«flinke»*, *«lojale»*, *«skjønner dette med å arbeide for et felles hele»*. Silje beskriver sine medarbeidere som *«hyggelige, konstruktive folk som vil deg vel»*. Også de vitenskapelige ansatte kommer i flere tilfeller med ros av sin instituttleder.

Jeg vil understreke at jeg med vilje *ikke* spurte de ansatte om deres forhold til sin instituttleder eller instituttleder om hennes forhold til de ansatte. Det er derfor både hyggelig og interessant at de allikevel trekker fram dette i andre sammenhenger. De uttrykker forståelse for at instituttleder har svært mange og sammensatte arbeidsoppgaver og jeg tolker det dithen at de på bakgrunn av dette er fornøyd med hvordan oppgaven skjøttes. Når Sverre for eksempel etterlyser en mer strukturert medarbeidersamtale, så følger han straks opp med å beskrive sin instituttleder som «utrolig dyktig» og «kjempehyggelig». Sølve synes instituttleder holder styr på ressursene på en «*veldig god måte*» og er glad for å kunne rådføre seg med en som «*forstår hvordan de tenker lenger opp i systemet*». Simon formulere sitt forhold til instituttleder på denne måten:

*«Vi har et veldig godt forhold. Vi har jobbet tett sammen i mange år»*

### **Å kjenne for å støtte og tilrettelegge**

Instituttlederne ser det som viktig å ha et nært forhold til sine medarbeidere. Det blir trukket fram av alle de tre intervjuede instituttlederne. Det er et tydelig funn at de tre instituttlederne liker og er opptatt av å pleie kontakten med sine ansatte: «*Jeg synes det er godt å være tett på mine studenter og lærere*» (Selma). Solveig nevner det å være i kontakt med folk som noe av det hun liker best ved jobben sin. Det samme gjør Silje. Alle forteller at de bevisst oppsøker medarbeidere som de ikke treffer naturlig i arbeidshverdagen. Og alle uttrykker at de daglig snakker med sine medarbeidere uten å ha noen spesiell agenda. Her skal det sies at i hvert fall to av de ansatte har et annet bilde av dette. De mener at instituttlederne nå har så dårlig tid at de ikke har mulighet for å bruke tid på å gå rundt å snakke med folk lenger.

*Men jeg tror ikke han (instituttleder) har mye tid til å bare gå rundt å snakke med folk.»*  
(Simon)

Også Sveinung nevner spesifikt at ledere ikke har tid til å gå rundt å snakke med folk lenger: «*Det er det ingen ledere som har tid til lenger*» sier han.

Det er med andre ord litt ulik oppfatning hos ledere og ansatte av hvor mye tid ledere bruker til å gå rundt å snakke med folk. (Jeg vil presisere at det ikke nødvendigvis er ulike oppfatning av dette innenfor samme institutt – jeg har intervjuet vitenskapelige ansatte fra flere enn de tre instituttene instituttlederne representerte).

Uansett *hvordan* instituttledere blir kjent med sine medarbeider er det i hvert fall sikkert at de uttrykker at de er opptatt av å være tett på sine ansatte. De ansatte bekrefter også i stor

grad at deres instituttleder kjenner dem. Med ett unntak sier de fleste at deres instituttleder er godt kjent med hvem de er, hva de vil og hva de kan. Sitatene under er eksempler på det.

*«...gjennom medarbeidersamtalene legger jeg på bordet – det og det ønsker jeg og det og det holder jeg på med. Så jeg oppfatter at ledelsen er godt kjent med det jeg holder på med. Og det er en forutsetning.» (Sveinung)*

*«Jeg tror instituttleder vet ganske godt hvem jeg er, hva jeg kan og hva jeg står for. (Men det er fordi jeg sier det til han).» (Sølve)*

Når instituttleder Silje svarer på hvordan man som forskningsleder kan sikre fremdrift så sier hun blant annet at man må bruke tid, og jobbe med å finne ut hva folk er gode til og la dem få jobbe med det. Man skal med andre ord kjenne for å kunne støtte og tilrettelegge for at medarbeidere skal få tatt ut sitt beste potensiale. Som Sølve sier:

*«Hvis du ønsker at arbeiderne skal produsere det ene eller andre, så må du vite litt om hva de ønsker selv, for å kunne gi en slags motytelse på et vis.» (Sølve)*

En slik motytelse som Sølve nevner kan være støtte og tilrettelegging, og man må kjenne sine medarbeidere for å vite hva slags støtte og tilrettelegging som er nødvendig for at de skal lykkes med sin forskning. Det å være en støtte for sine medarbeider fremhever også instituttleder Selma når hun skal oppsummere det viktigste i jobben som forskningsleder:

*«Det er først og fremst å være en støtte til den enkelte som holder på her. Altså det å kunne glede seg ved at man når målene, men også kunne ta seg av de som ikke når de definerte målene. Så det er å være et medmenneske oppe i det hele. Det er viktig.» (Selma)*

### **Viktig å se og å inkludere alle**

*«En leder må se folk, også de som sitter helt stille i krokene. Man må komme inn på de, må se de og ha en dialog med de, snakke med de og lære de å kjenne. Det tar litt tid.» (Silje)*

Selv om en instituttleder kjenner sine medarbeidere, så er det ikke alle medarbeider som er like «synlige» i det daglige. Noen medarbeidere er veldig flinke til å ta kontakt og fortelle hva de vil, andre gjør det i langt mindre grad. De sitter stille i krokene slik instituttleder Silje omtaler det over. Det samme poenget blir trukket fram av en vitenskapelig ansatt:

*«Og så tror jeg det er viktig å bli inkludert der det er naturlig at du blir inkludert, for det kan fort bli veldig personavhengig – at de som snakker høyst finner hverandre, også sitter det noen rundt omkring som også kunne hatt noe å bidra med, men som vi ikke ser, ikke vet*



*om. Det kan jo være sårt for noen også, hvis det er noen som samarbeider om et tema de tenker at der kunne jeg bidratt, der hører jeg også hjemme – også ble det ikke spurt.»*  
(Sølvé)

### **Tillit**

Tillit er viktig. I mitt materiale er det tre ulike former for tillit som blir trukket fram: (1) De ansatte er opptatt av at deres leder har tillit til dem. I det oppfatter jeg at det er viktig for dem at instituttleder har faglig tillit til dem, (men det kan også ligge et bredere tillitsbegrep bak, - en slags overordnet tillit til at de ansatte gjør sitt beste og jobber i samsvar med organisasjonens interesser). (2) De ansatte må ha faglig tillit til sin leder og (3) instituttleder jobber for å opparbeide seg tillit fra sine ansatte.

Steinar sier at tillit er helt nødvendig, det er noe du må ha, og følger opp med å si følgende:

*«Altså, hvis du ikke har tillit og du (ikke) føler at det du gjør blir verdsatt, da gjør du to ting da – enten slutter du eller du gjemmer deg og gjør det du selv vil. Jeg ser ikke det i vår organisasjon, men jeg vil tro det er ganske vanlig».*

Steinar trekker rett etterpå fram at det også er viktig for de ansatte å ha **faglig** tillit til sin leder. Dette vil jeg komme mer tilbake til under punktet om lederegenskaper – der faglig autoritet er noe av det som blir trukket fram.

I en annen samtale refererer en ansatt til Giddens<sup>37</sup> utsagn om at det særegne ved vår tid er at man må ha tillit til det man ikke kan forstå. Dette knyttes så opp mot forholdet mellom ansatt og leder på følgende måte:

*«Og det er massevis av ting som jeg tror ansatte ikke forstår av alt som foregår i en stor organisasjon, men som vi må ha tillit til at lederne ivaretar på best måte – også på vegne av en selv, (...), det er så store og komplekse systemer at man **må** ha tillit, tillit til at man blir ivaretatt».* (Sveinung)

Jeg må presisere at Sveinung legger til at tilliten kan være skjør og kan briste på bakgrunn av bagateller.

---

<sup>37</sup> Jeg antar at forskeren her henviser til Anthony Giddens, *The consequences of modernity*, 1990.

Solveig har som instituttleder vært opptatt av å oppnå tillit hos sine medarbeidere. På spørsmål om hva hun liker best ved lederjobben så sier hun noe om noen utfordringer i starten og at hun har jobbet mye for å opparbeide seg tillit:

*«Jeg har brukt veldig mye tid på å opparbeide meg tillit. Og det betyr å ta folk på alvor, å være vennlig, det betyr å ha en åpen dør. For meg så betyr det å hjelpe folk og legge til rette, (...). Å se hvordan den tilliten, se hvordan skeptiske fjes langsomt slapper av, det har vært veldig moro. Det er givende altså».* (Solveig)

### **Instituttleders involvering gir inspirasjon og motivasjon**

De tre instituttlederne virker å være i ulik grad involvert i medarbeidernes forskningsprosjekter. Silje er selv med på å skrive søknader og er faglig involvert i forskningsprosjekt. Selma har vært, men er ikke lenger aktiv forsker. Hun involverer seg gjennom å av og til være med på konferanser hvor medarbeidere har innlegg og får gjennom det innsikt i medarbeideres forskningsprosjekter og anledning til å seinere komme med innspill til dette. Hun har også positiv erfaring med å være med en stipendiat til veiledning:

*«Det at instituttleder var med (...) skaper en nærhet og et ansvarsforhold mellom stipendiat og instituttleder. (...) (Det) gir meg også mulighet til å være i dialog med den stipendiaten på en helt annen måte enn jeg ellers ville få tilgang til.»* (Selma)

Solveig er ikke selv involvert i forskningsprosjekt, men er involvert gjennom å være den som skaffer til veie ressurser og utstyr. Når medarbeiderne trenger å kjøpe utstyr kommer de og forteller om hva de holder på med. Det gir et godt grunnlag for å kunne motivere og inspirere.

På spørsmål om inspirasjon og motivasjon fra instituttleder kan ha hatt betydning for forskningsaktiviteten på instituttet så svarer instituttlederne på litt forskjellige måter, men alle med svar som impliserer at de *har* hatt betydning. Selma svarer at hun håper de forskerkursene hun har tatt initiativ til har gitt inspirasjon, i hvert fall så har de resultert i forskningsartikler. Hun vil ikke påta seg å ha noen slik *«jordmoraktig virksomhet»* på detaljting, som hun sier, men nevner rett etterpå at hun har vært med å lede folk som har stått fast i sitt doktorgradsarbeid til å begynne å skrive én artikkel om gangen og se om det blir noen doktorgrad til slutt:

*«Så på en måte har jeg vært med å gjøre snuoperasjoner i deres forskningsarbeider».* (Selma)

Selma har også knyttet til seg en medarbeider, en støttespiller som kan gi faglige tilbakemeldinger på forskningsprosjekter, og mener det er viktig at noen utenom instituttleder har et definert ansvar for å lese gjennom utkast til artikler og gi inspirasjon tilbake til de instituttansatte.

Silje og Solveig har også opplevd at det kommer konkrete ting ut av initiativ tatt av leder:

*«...dette er ikke noe vi snakker så mye om, men jeg vet et konkret eksempel på at min motivasjon og min tro på en medarbeider har gitt selvtillit og ambisjoner. Det kan godt hende det finnes flere og».* (Solveig)

Jeg har altså funnet at instituttlederne ikke bare tror og håper, men også kan vise til konkrete eksempler på at deres engasjement har virket positivt inn på medarbeideres forskningsaktivitet. Det er en god dokumentasjon på at også dyktige og selvstendige forskere kan ha utbytte av inspirasjon og motivasjon. Det viser også dette avsluttende sitatet:

*«Er man trygg på seg selv, så klarere man seg stort sett selv. Men de aller fleste trenger litt oppmuntring av og til, de trenger å høre at det de gjør er ok ....»* (Silje)

I hvilken grad bekreftes dette funnet av de ansatte? Hvis jeg raskt skal sammenfatte de ansattes utsagn om å bli påvirket av sin leder, så bekrefter de at det er bra å få et oppmuntrende klapp på skulderen, en bekreftelse på at en forskningsidé er god og at en leder kan bidra til å skape lyst til å forske gjennom motivasjon. Jeg får også bekreftet at en del har opplevd å få intellektuell stimulering fra sine ledere – enten gjennom at de har fått idéer de ikke har tenkt på selv eller at leder har stilt kritiske spørsmål og pekt på ting som kunne vært gjort.

Men hovedinntrykket mitt fra samtalen med de ansatte er likevel at de mener at det først og fremst er gjennom å tilføre tid og ressurser at deres forskning kan bli positivt påvirket av deres leder. Dette viser følgende utsagn:

*«Det at han sier «god ide, fortsett med det», er selvfølgelig viktig. (...) Men eller så går det bare på alle disse rammene – å tillate meg å sette av tid. Å tillate meg å prioritere og kanskje av og til tvinge meg til å prioritere».* (Solve)

*«Det hjelper ikke å være hyggelig, og snakke bra, hvis ikke det er ressurser. (...) Du kan ikke hente ut mer av en medarbeider på sånne ting, hvis ikke det er midler der.»* (Sverre)

*«Jeg trenger ikke at lederen min hjelper meg å få mer motivasjon, jeg trenger at han hjelper med å få gjort det jeg skal». (Simon)*

Samlet sett kan man si at mange av punktene relatert til relasjonell atferd handler om å ha et godt arbeidsmiljø. Det å kjenne og anerkjenne, ha respekt og tillit, bli sett og involvert er alle momenter som er med å skape et godt arbeidsmiljø. Flere ansatte sier at et godt arbeidsmiljø er viktig for deres forskningsaktivitet. Steinar sier at man er avhengig av et godt arbeidsmiljø og Sverre viser til en tidligere arbeidsplass hvor arbeidsmiljøet ikke var godt – hvilket gjorde at han ikke fikk lyst til å forske der.

## 5.4 Lederegenskaper

Jeg får mange ulikt formulerte svar når jeg spør om en leder har spesielle egenskaper som kan skape motivasjon eller demotivasjon hos de vitenskapelige ansatte. Jeg vil sammenfatte de mest vesentlige i følgende seks hovedpunkter:

- Faglig autoritet
- Analytisk
- Handlingsrettet
- Begeistringsevne
- Lojalitet
- Å tåle å være i bakgrunnen

### **Faglig autoritet**

En leder må besitte faglig autoritet. Det er det absolutt tydeligst funnet i forhold til lederegenskaper. Det er de ansatte som er aller tydeligst på dette. Når de blir spurt åpent om hva de legger i ordet forskningsledelse eller spesielt om hvilke egenskaper de tenker er viktig i forbindelse med forskningsledelse så er de svært opptatt av at deres leder har en sterk faglig bakgrunn og en faglig nysgjerrighet.

*«En leder må ha en god faglig trygg basis. Du kan ikke sette en person (til å lede) som ikke kan det helt fundamentale, for da har du ikke noen tillit til de. Du må ha faglig tillit». (Steinar)*

Bare én faglig ansatt sier spesifikt at lederen må ha en doktorgrad, men de er alle ganske klare på at lederen må ha forskningserfaring, at de bør ha vært gjennom de samme prosesser som de faglige er i nå, og at en leder vet hva som skal til for å publisere.

*«Lederegenskaper? Det er veldig viktig å være superkompetent. Du må ha doktorgrad for å være (forsknings)leder», (Sverre)*

*«Det er jo også en fordel at man har en leder som er fortrolig med elementdelen av oppgaven, at man kan dette som felt». (Sigurd)*

*«En leder må ha en god faglig trygg basis». (Steinar)*

Instituttlederne sier også på direkte spørsmål at deres fagbakgrunn er viktig. Men som jeg skal komme tilbake til senere er det andre ting de trekker fram som viktige lederegenskaper. Solveig formulerer det slik:

*«Nei, jeg tror min legitimitet er ikke i forskning. Jeg tror den er i væremåte eller andre personlige egenskaper. Jeg tror nok det at jeg har doktorgrad er på en måte sånt minimumsnivå her, men jeg tror ikke det er nok». (Solveig)*

### **Analytiske evner**

Evnen til å se sammenhenger er en egenskap som blir trukket fram av både ansatte og instituttledere. Det å ha en analytisk evne til å se de muligheter som finnes både innad på instituttet, i resten av organisasjonen og i omverdenen framstår som viktig: for eksempel det å se faglige sammenhenger og kunne knytte disse opp mot instituttets gruppe av vitenskapelige ansatte, eller det å se mulige måter eksterne kan nyttiggjøre seg instituttets kompetanse. Når instituttleder Silje trekker fram det å se sammenhenger, og videre sier at man lærer seg å se folk, se hva de driver med og se hvordan det de driver med kan være nyttig inn i ulike prosjekter, så handler det nettopp om å opparbeide seg et overblikk og bruke analytiske evner til å kunne nyttiggjøre seg denne kunnskapen. En av de ansatte formulerer det på denne måten:

*«Og så handler det om overblikk. Å kunne tegne disse mentale eller fysisk kartene over undervisning og forskning vi bedriver i fagområdet, og hvor er det de møtes?» (Simon)*

### **Handlingsrettet**

Instituttleder Solveig mener at det å være handlingsrettet er en av hennes viktigste lederegenskaper. Hun er opptatt av å få gjort noe, å sikre framgang og å holde fokus oppe. Dette kommer også fram når hun helt innledningsvis svarer på hva hun liker best ved lederjobben:

*«Også liker jeg å få til ting. Det var det som motiverte meg til å bli leder – det var å se resultater, å fikse, prøve å få en bedre verden. Jeg blir veldig glad når jeg klarere å løse problemer og jeg klarer å få til ting på tvers».* (Solveig)

Silje gir uttrykk for noe av det samme når hun sier at forskningsledelse handler om å få framgang i forskning og framdrift i det arbeidet som skal gjøres.

### **Begeistringsevne**

Vitenskapelige ansatte ved HiT får motivasjon av en leder som er engasjert i faget og i de faglige prosjekter de ansatte har, en leder som «sprudler», en leder som er entusiastisk og ivrig på vegne av sine ansatte. En samlende betegnelse for dette er begeistringsevne. En av de ansatte sier det slik:

*«Og ofte så handler det om at man (sagt om instituttleder) blir engasjert i det andre holder på med. Entusiastisk, ivrig og engasjert på dine vegne».* (Sveinung)

Men entusiasmen må oppleves som ekte. Minst to sier et sted at tom ros er det verste finnes. Engasjementet må være ekte. Flere bruker ord som det å ha «genuin interesse» for det andre holder på med, slik som her:

*«Det som er bra med instituttledere er at de har en faglig bakgrunn, og en faglig nysgjerrighet. Så de er gjerne genuint interessert i det du finner ut av. Og det tror jeg er utrolig viktig».* (Simon)

*« (...) genuin interesse fra andre. Det hjelper».* (Solve)

Men selv om mange ser på engasjement og interesse som positive lederegenskaper så kommer det også her fram at det ikke alltid er nok med lederengasjement, det må støttes opp av at det skapes muligheter for å gjennomføre de prosjekt lederen en begeistret over:

*«Jo, engasjement/begeistring tror jeg er viktig, men samtidig så tror jeg ikke erfarne fagpersoner så lett lar seg lure med et smil. De vil nok gjerne se hva som ligger i landet – realismen og mulighetene. Jeg tror det er viktig at hvis man vil ha forskning så må det skapes et rom for det».* (Sigurd)

Både forskere og ledere er i denne undersøkelsen opptatt av at det er viktig at leder har *et godt kontaktnett* – det vil si kontakt med potensielle både fagelig og finansielle samarbeidspartnere. Jeg tar med dette forholdet under punkt om begeistringsevne fordi det å være utadvendt og energisk rimeligvis er egenskaper som er positive i den forbindelse.

## Lojalitet

Flere av de ansatte nevner spesielt dette at de er glad for å ha en leder som er tydelig lojal mot sitt institutt, ikke en nikkedukke som bare tar i mot beskjeder fra høyere ledelse. Sølve setter pris på å ha en leder som «står på vår side», som er lojal mot oss:

*«Jeg føler at vår instituttleder er lojal mot oss. Han er ikke illojal mot ledelsen, men vi får veldig ofte inntrykk av at han står på vår side. (...) Det skaper tillit til han».* (Sølve)

*«Ja, det er jo viktig det at man som førstelinjeleder er lojal videre oppover da. At de ikke bare bukker og sier at da må vi droppe det da, men at de sier JO – vi må gjøre det fordi...»* (Simon)

Flere av de ansatte knytter tillit til leder opp mot nettopp lojalitet:

*«Og så mister du tilliten fordi du føler at de [lederne], (...) tar mer hensyn til de over enn de under.»* (Sveinung)

I mitt materiale så er det ingen av instituttlederne som trekker fram lojalitet som en viktig egenskap.

## Å tåle å være i bakgrunnen

Det siste funnet jeg vil trekke fram under lederegenskaper er den egenskap at en instituttleder evner å sette andre i fokus, at vedkommende ikke har behov for selv å være i forgrunnen, men heller fremmer ansatte og deres prosjekter. Sveinung sier at en forskningsleder bør ha fått utløp for og være ferdig med egne forskningsambisjoner. Hvis en forskningsleder har egne forskningsprosjekt mener han det vil fylle for mye av vedkommendes oppmerksomhet. Steinar trekker fram noe av det samme. Det han sa kan sammenfattes til at en leder ikke må bli for dominerende. Vedkommende må slippe fram andre. Han viser i den forbindelse til forskningsmiljøet rundt Niels Bohr<sup>38</sup>, som etter Steinars sigende skal ha blitt helt ødelagt av Bohrs dominans.

Man kan anføre at det å tåle å være i bakgrunnen også innebærer å gi *frihet* til de faglige, og dette kommer fram som viktig i flere av mine samtaler:

---

<sup>38</sup> Dansk Nobelpris-vinnende atomfysiker, opphavsmann til Bohrs atommodell.

*«Fra ledelsens side så har vi stor frihet, så lenge ting går greit så får vi i grunn gjøre hva vi vil og det tror jeg er eneste måten å gjøre det på. Jeg har også prøvd ledere som har prøvd å styre meg og det gikk ikke bra» (Steinar)*

*«Frihet er veldig bra og klappet på skulderen – det er kanskje det som gjør at man fortsetter.» (Solve)*

Jeg avslutter delen om lederegenskaper med et sitat som rommer flere av de momenter som har vært nevnt over:

*«Jeg har ikke vært forskningsleder selv, men jeg ser for meg de personer som har fungert best og da ser jeg for meg de som har vært faglige sterke personer, som ofte er rause, inkluderende og engasjert i ditt. Som har gjort sitt, ikke som er ferdige, men som kan stille seg åpne ovenfor andres måter å både forske på, men også andres prosjekter».* (Sveinung)

## 5.5 Oppsummering av de viktigste funnene

### **Relasjonell atferd**

Forskere *er* opptatt av å bli sett og anerkjent av leder, de *har* behov for ros og respekt og de vektlegger at det må være en gjensidig tillit mellom dem og leder. Instituttlederne er også opptatt av å kjenne sine medarbeider, ha dialog med alle og å støtte, oppmuntre og inspirere. Det er derfor et tydelig funn at relasjonell atferd anses som svært viktig innen forskningsledelse, både av ledere og vitenskapelige ansatte.

### **Prosessutforming**

Vitenskapelige ansatte ønsker å være involvert i beslutningsprosesser, men velger av og til å la være, blant annet for å kunne prioritere forskningsarbeid. Det *er* opprettet ulike fora som skal sikre medvirkning og medbestemmelse etter at institutt- og avdelingsstyrene ble lagt ned. Men bare på ett av de institutt som er representert i mitt materiale så er det antydning til at de faglige selv er hovedaktører i beslutningsprosesser, der instituttleder ser seg selv mer som en beslutningsprosessilrettelegger enn den sterke mann som selv skal finne de beste løsninger.

### **Lederegenskaper**

At forskningsleder har *god faglig bakgrunn* vektlegges sterkt av både ledere og medarbeidere. Det er det aller tydeligste funnet. Det er særlig de vitenskapelige ansatte som er talspersoner for dette, men også instituttlederne. Instituttlederne trekker fram egenskaper som å være *handlingsrettet* og å kunne se sammenhenger, (ha analytisk evne)



når de skal peke på viktige egenskaper knyttet til forskningsledelse. Vitenskapelige ansatte sier de blir motivert av en instituttleder som er entusiastisk, ivrig og engasjert og genuint interessert i det de ansatte holder på med, sammenfattet av meg til å være instituttleders begeistringsevne. Lojalitet fra en leder er også viktig for de ansatte, samt det å ha en leder som ikke selv har behov for å stå i fokus, men som heller ønsker å tilrettelegge for og støtte opp om andre. Tilrettelegging og støtte blir også trukket fram av instituttledere, men de knytter det ikke opp mot det å tåle å være i bakgrunn.

Ut i fra denne oppsummeringen kan det se ut som om lederegenskaper er særlig sentralt ved utøving av forskningsledelse. I påfølgende diskusjonskapittel vil jeg nå drøfte disse funnene opp mot modell og teori presentert tidligere i oppgaven.

## 6 Diskusjon

Jeg har i teorikapittelet satt opp en modell hvor det er en antatt sammenheng mellom forskningsproduksjon og prosessutforming, relasjonell atferd og lederegenskaper.

I denne delen vil jeg drøfte mine hovedfunn knyttet til modellen i lys av Birnbaum (1988) og Andersen og Rasmussens (2005) anbefalinger om nettopp prosessutforming, relasjonell atferd og lederegenskaper i henholdsvis kybernetiske organisasjoner og mulighetsorganisasjoner. Jeg vil underbygge dette med momenter fra annen ledelsesteori og empiriske funn.

Modellen er laget som en variant av Rune Lines tese om hvordan kunnskapsarbeideres motivasjon påvirkes av ledelse (Lines, 2011). Men der Lines sier noe om hvordan prosesser og relasjonell atferd påvirker forskningsproduksjon *via motivasjon*, så åpnes det i denne modellen for at prosesser, relasjonell atferd og lederegenskaper også kan påvirke forskningsproduksjon gjennom å øke forskerens *evner*.

Mange av de forhold som vil blir drøftet nedenfor er ikke spesielle for forskningsledelse. Det har heller ikke vært min hensikt å finne ut om forskningsledelse skiller seg fra annen type ledelse, men se på om ledere og ansatte tror at forskningsledelse kan ha noen betydning for forskningsaktivitet, og hvilke forhold de i tilfelle mener er viktig i denne sammenhengen.

Jeg skal i det følgende nå drøfte hvorvidt jeg gjennom min undersøkelse har gjort empiriske funn som støtter opp om at lederegenskaper, relasjonell atferd og prosessutforming kan påvirke motivasjon og evne positivt, slik som antatt i modellen i kapittel 3. Lederegenskaper, relasjonell atferd og prosessutforming er nært relatert til hverandre. For å gi et mest mulig helhetlig bilde, samt å unngå mange gjentakelser, velger jeg å strukturere diskusjonskapittelet med utgangspunkt i variabelen lederegenskaper og trekker inn de to andre variablene der empiri eller teori gjør det naturlig.

### 6.1 Faglig autoritet

Det er tydelig viktig for vitenskapelige ansatte at deres forskningsleder har faglig autoritet. Mine samtaler viser at en forskningsleder må ha en god faglig basis for at de vitenskapelige ansatte skal ha faglig tillit til sin leder. Noen ansatte uttrykker det så klart som at en forskningsleder *må* ha doktorgrad. Også ledere ved sentre for fremragende forskning i Norge mener faglig legitimitet er avgjørende for å lykkes med ledelse:

«Senterlederne beskriver faglig legitimitet som en nødvendig betingelse for å utøve forskningsledelse, og helt avgjørende for å oppnå aksept som leder.» (Tobiassen, 2012, s. 43)

Dette er svært interessant fordi det lenge har pågått en generell debatt nettopp om det er viktig for leder å ha faglig bakgrunn i fra feltet lederen virker i, eller om en dyktig leder vil fungere godt som leder hvor som helst (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I det følgende vil jeg drøfte mulige årsaker til at faglige ansatte på HiT gir så tydelige uttrykk for at det er viktig for dem at deres leder har en faglig autoritet, og knytte dette opp mot de to modellfaktorene motivasjon og evne.

Jeg vil anføre at faglig legitimitet gir god bakgrunn for både å *utforme visjoner*, være en *inspirerende rollefigur*, *se og følge opp* den enkelte ansatte og gi de ansatte *intellektuell stimulering*, det vil si alle de fire sentrale elementene i transformasjonsledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I mine samtaler er det særlig det å *se og følge opp* den enkelte ansatte og å gi de ansatte *intellektuell stimulering* som blir trukket fram. Jeg velger derfor å begrense drøftingen til disse elementene.

### **Å se og å følge opp - knyttet til forskermotivasjon**

Det er egentlig ikke noen åpenbar sammenheng mellom det at en leder har god fagbakgrunn og at vedkommende i større grad kan se og følge opp en vitenskapelig ansatt. Man kan nemlig også tenke seg at en faglig dyktig leder er mer opptatt av fag enn av mennesker og således i liten grad ser sine medarbeidere i det hele tatt. Men hvis vi tar utgangspunkt i den mer utadvendte leder<sup>39</sup>, en leder som faktisk ser sine medarbeidere, så vil en leder av denne typen *med* fagkompetanse både i større grad se etter, forstå, vurdere og følge opp en *medarbeiders kompetanser*. En slik leder kan på en bedre måte gi kritiske tilbakemeldinger på en medarbeiders arbeide. Og gode kritiske tilbakemeldinger gir positiv effekt på motivasjon. Det finner jeg støtte for i teori, i tidligere empiri og i eget forskningsmateriale: Helle Hein framholder at profesjonelle arbeidstakere som forskere både har behov for og blir motivert av kritiske tilbakemeldinger på sitt arbeide (Hein, 2009). Brymans litteraturundersøkelse viser at et kjennetegn ved effektive ledere i høyere utdanning er at de gir hjelpsomme og konstruktive tilbakemeldinger (Bryman, 2007). Dette bekreftes likeledes i mine samtaler der det kommer fram at når en leder er kritisk på en måte som forskeren forstår, så spisser det lysten til å gå videre hos ansatte, med andre ord

---

<sup>39</sup> Dette kommer jeg tilbake til senere

- det gir motivasjon. I mine samtaler er det også tydelig at vitenskapelig ansatte blir motivert av at en leder viser genuin interesse for det de holder på med, og noen knytter dette nettopp til at leder har faglig bakgrunn. Det er ikke en absolutt forutsetning å ha fagkompetanse for å kunne utvise genuin interesse, men det er ikke urimelig å anta at faglig legitimitet hos leder skaper et fellesskap som gjør at interessen lettere oppfattes som genuin.

Jeg mener på bakgrunn av dette å ha vist at forskerbakgrunn hos leder bidrar positivt til motivasjon hos forsker, og gjennom det - at forskerbakgrunn hos leder vil virke positivt på forskningsaktivitet ved et institutt.

### **Intellektuell stimulering – knyttet til forskerevne**

Jeg mener også jeg har grunnlag for å si at forskerbakgrunn hos leder også kan styrke en forskers *evne*. I det innsamlede materiale er det riktignok ingen som eksplisitt trekker fram sammenhengen mellom egen evne og faglig autoritet/kompetanse hos leder. Men flere av forskerne forteller at de får stimulering via intellektuelle diskusjoner med leder, hvor det kommer fram perspektiver som forsker selv ikke har tenkt på eller hvor leder peker på ting som kunne vært gjort bedre. Å åpne opp for den type nye tanker må kunne sies å være et tilskudd til forskerens evner. Slike bidrag vil i større grad kunne gis av en leder med forskerbakgrunn enn av en leder uten. Dette kan også være med å forklare hvorfor det å kunne være en god mentor og å gi konstruktiv feedback blir trukket fram som et suksesskriterium hos mellomledere i høyere utdanningsinstitusjoner i flere internasjonale empiriske studier (Bryman, 2007). Jeg mener å kunne slutte av dette at faglig bakgrunn hos leder også kan ha positiv betydning for forskerens evne, og gjennom det bidra positivt til forskningsaktivitet.

### **Faglig autoritet og prosessutforming**

Andersen og Rasmussen er helt tydelig på at det er viktig at ledere i utviklingsorganisasjoner (som en høyskole) er faglig kompetente – fordi ledere da tydeligere kan se potensialet i den enkelte medarbeider.

*«Mulighedsledelse handler dog først og fremmest om at kunne se potentialet i den enkelte medarbejder og dennes faglighed. Netop derfor er det en fordel med fagligt kompetente ledere i udviklingsorganisasjoner. Lederne skal vide nok om det faglige til, at du kan se, hvordan de faglige medarbejdere kan nyte godt av det fælles, og hvordan den enkelte kan bidrage til fællesskabet» (Andersen & Rasmussen, 2005, s. 86-87)*

Deres hovedanliggende er at medarbeidere som involveres i prosesser gjennom dette lærer hverandre å kjenne, de lærer å respektere hverandre. Dette åpner for gode samarbeid, som øker organisasjonen mulighetspotensiale. Dette poenget understøttes i mine samtaler, hvor det for eksempel kommer fram at en leder må kjenne sine medarbeideres styrker for å vite hvordan disse styrkene best kan brukes på instituttet. Det er rimelig å anta at en leder som forstår sine medarbeideres faglighet også bedre kan se hvordan ulike medarbeidere gjennom samarbeid kan utvikle og øke sine evner. For eksempel er det sannsynlig at leder da bedre kan bidra til å sette sammen fruktbare forskerteam, der det oppstår positiv synergieffekt mellom samarbeidende forskere.

Også de intervjuede instituttlederne ved HiT trekker fram at faglig kompetanse og forskererfaring er viktig for deres ledergjerning. Men Solveig mener imidlertid at det at hun har en doktorgrad bare er et minimumsnivå og at hennes legitimitet ligger i hennes væremåte og andre personlige egenskaper. En instituttleder har legitim makt igjennom sin lederstilling (Yukl, 2013). Men legitimitet bygges også gjennom sosial relasjoner (Busch & Vanebo, 2003) og jeg antar at det er denne formen for legitimitet som Solveig tenker på når hun trekker fram væremåte og andre personlige egenskaper. Jeg oppfatter at Solveig mener at hennes faglige autoritet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for hennes lederlegitimitet. Hvilke andre lederegenskaper som har betydning drøftes nedenfor.

## 6.2 Analytisk ferdigheter

Instituttledere befinner seg i en kompleks virkelighet, forsøksvis illustrert via makro- og mesonivå i forskningsmodellen i 3.6. Det er alminnelig anerkjent at komplekse virkeligheter setter store krav til analytiske ferdigheter hos leder, som evnen til å kunne forstå og vurdere informasjon, og løse sammensatte problemer med utgangspunkt i dette (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Yukl, 2013). Analytiske ferdigheter er en form for konseptuell eller kognitiv ferdighet. Yukl viser til flere empiriske undersøkelser som underbygger at konseptuelle ferdigheter bidrar til en leders effektivitet (Yukl, 2013). Analytiske ferdigheter kommer spesielt til anvendelse når beslutninger skal tas. Begrepene konsekvenslogikk og passende logikk (Logic of appropriateness) er utviklet av James March (1991) for å beskrive to ulike logikker som ligger til grunn for beslutningstaking. Når en konsekvenslogikk legges til grunn for beslutninger så ser man på hvilke alternativer som er mulig, vurderer dem med utgangspunkt i hvilke konsekvenser som følger av de ulike alternativer og gjør en beslutning med utgangspunkt i dette. Når en passende logikk legges til grunn for beslutninger så fatter man beslutninger først ved å gjenkjenne

situasjonen, så identifisere hvilken rolle/identitet man selv eller organisasjonen har og deretter velge det alternativ man oppfatter som riktig for en slik person/organisasjon i en slik situasjon, basert på et sett av institusjonelle regler (March, 1991).

En instituttleder vil ofte stå ovenfor komplekse beslutninger, der både ytre og indre rammebetingelser er i endring og hvor ulike interesser internt på instituttet skal ivaretas. Analytiske ferdigheter hos instituttleder vil kunne bidra til bedre beslutninger både der en konsekvenslogikk og/eller en passende logikk legges til grunn for beslutningen. I begge tilfeller vil en leder med analytiske ferdigheter bruke disse til å gjøre gode vurderinger av henholdsvis mulige konsekvenser og/eller hva som «er passende» og ta mest mulig riktige beslutninger ut i fra den ene eller andre, eller en kombinasjon av disse to beslutningslogikker.

For en instituttleder er det viktig å kunne se sammenhenger og de muligheter som instituttets samlede faglige kompetanse gir. Når instituttleder Solveig ønsker å endre forskningskulturen fra å være individuell til å være mer teamrettet så analyserer hun og finner at forutsetning for godt samarbeid er at kollegaene kjenner seg selv godt<sup>40</sup>, så hun beslutter å arrangere seminar med personlighetstesting, for at de skal lære seg selv bedre å kjenne. Solveig gjør bruk av analytiske ferdigheter når hun anser det som viktig å starte prosessen for å øke samarbeidet på hennes institutt med tilrettelegge for at de ansatte kjenner seg selv bedre, for (som hun blir referert i del 5.1.1): *«Hvis man vet hva man kommer til kort på selv, så kan man kanskje få litt raushet overfor andres særegenheter, sånn at man kan fjerne noen små barrierer for samarbeid»*, (Solveig).

Det synes å være en konsekvenslogikk som ligger bak beslutningen om å tilby de ansatte en personlighetstest på et instituttseminar. Men som Birnbaum (1988) anfører: Beslutninger som leder tar må ligge innenfor likegyldighetsområdet til de ansatte for å bli fulgt opp<sup>41</sup>. Det vil si at beslutningen må ligge innenfor det de ansatte kan akseptere. Det at en beslutningen ansees som passende er en forutsetning for at den ligger innenfor likegyldighetsområdet. På bakgrunn av dette bør en leder gjøre en vurdering basert på både konsekvenslogikk og passende logikk for å sikre best oppfølging og mulig resultater.

---

<sup>40</sup> Innen selvledelsesteorien er det å kjenne seg selv en helt grunnleggende forutsetning (Thompson, Martinsen, Gad, & Eriksen, 2003)

<sup>41</sup> Som en illustrasjon av dette kan nevnes at selv om flertallet av de ansatte på dette instituttseminaret tok denne testen, så var det også noen få som ikke ønsket og derfor heller ikke tok testen.

Det innebærer en enda mer kompleks beslutningssituasjon og følgelig et større behov for analytiske ferdigheter hos leder.

For å knytte teori om analytiske ferdigheter og beslutninger opp mot forskningsspørsmålene i denne oppgaven: Mitt materiale viser tydelig at både ledere og vitenskapelige ansatte anser samarbeid mellom forskere som svært viktig for forskningsaktivitet. Det må kunne tolkes dithen at de mener at samarbeid øker deres forskningsevne. Flere trekker fram at instituttleders analytiske evner er viktige. Når instituttleders analytiske evner brukes til beslutninger som tilrettelegger for et bedre samarbeid, så mener jeg dette er et uttrykk for at leders analytiske evner påvirker forskningsaktiviteten i positiv retning, gjennom at enkeltforskeres evne økes ved samarbeid.

Også på andre områder vil en kunne tenke seg at instituttleders analytiske evner bidrar positivt til forskningsaktivitet. Analytiske evner er viktig også for å se hvordan vitenskapelige ansattes kompetanse kan brukes inn i beslutningsprosesser på instituttet. Det er av grunnleggende viktighet innen teorien om mulighetsledelse, (Andersen & Rasmussen, 2005). Birnbaum (1988) framstiller høyere utdanningsinstitusjoner som organisasjoner med uoversiktlige prosesser det er vanskelig å styre. Både Birnbaum og Andersen og Rasmussen (2005) framholder at en viktig lederoppgave er å tilrettelegge for best mulige prosesser der henholdsvis det sosiale styringssystem og den faglige logikk anvendes for å finne best mulig løsninger.

Prosesser iverksettes gjerne fordi det oppstår en situasjon hvor det trengs en beslutning eller en endring. Innenfor både mulighetsledelse og kybernetisk ledelse er det forutsatt at de faglige selv kommer fram til best mulige løsninger, og at leder først og fremst er ansvarlig for sørge for at prosessene kommer i gang og gjennomføres på best mulig måte, for eksempel ved å sørge for at *riktige fagpersoner* blir involvert på *riktig tid*. I slik prosessutforming er en instituttleder/forskningsleders analytiske evner viktige. De data jeg har samlet inn gir ikke noe klart bilde av at prosessutforming påvirker forskningsaktivitet i positiv retning. Studien viser at forskere mener det er viktig å være involvert i beslutningsprosesser. Men selv om de prinsipielt synes deltakelse er viktig så hender det at de ser det som mer hensiktsmessig å prioritere eget forskningsarbeid framfor å møte i fora som potensielt kan eller skal legge grunnlag for ulike beslutninger. Dette funnet støttes av March:

*«Individuals fight for the right to participate in decision processes, but then do not exercise that right» (March, 1991).*

Det kan tyde på at forskerne mener at deltakelse i slike fora ikke gir reel innflytelse, ikke har betydning for de beslutninger som til slutt fattes. Hvis forskere oppfatter at slike fora bare er symbolske og ikke reelle, så kan man forstå at deltakelse ikke prioriteres. Selv om vitenskapelige ansatte historisk sett i liten grad har brukt sine demokratiske deltakelsesrettigheter, ((Olsen 1976) og (Boer, Denters and Goedegebuure 1998) sitert i Olsen, 2005, s. 15), så er det ikke urimelig å anta følelsen av ikke å ha reell innflytelse har økt etter at institutt- og avdelingsstyrene forsvant i Høgskolen i Telemark.

Men manglende deltakelse kan også bety at de vitenskapelige ansatte ikke har sett at de selv kan ha nytte av å bidra inn i prosesser, at de ikke er tilstrekkelig bevisstgjort om de muligheter den felles organisasjon skaper og at det krever innsats fra den enkelte å oppnå et slikt fruktbart fellesskap:

*«Det er således en af ledelsens væsentligste opgaver at gøre det fælles synligt, fornuftig og attraktivt (...)» (Andersen & Rasmussen, 2005, s. 85)*

Når Andersen og Rasmussen trekker fram dette, så presiserer de at hvis medarbeidere skal ønske å være involvert i prosesser, så må prosessene være gode. Møtestyring og prosessledelse må sikre at gode innspill fra ansatte integreres på en god måte - ikke bare stilles opp mot hverandre og skaper negativ møtestemning og dårlig forhold mellom ansatte. Da er vi tilbake til analytiske ferdigheter – god prosessledelse krever refleksivitet og god timing – noe analytiske ferdigheter legger godt grunnlag for.

## 6.3 Begeistringsevne

Begeistringsevne handler om å være utadvendt, sosial, energisk og sikker (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Yukl, 2013). Ledelseslitteraturstudier viser at begeistringsevne (urgency eller ekstroversjon) er den faktoren som er sterkest knyttet til det å velge en lederkarriere og å fungere godt som leder (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Jeg definerer en leder med begeistringsevne til å være en entusiastisk leder som lett blir begeistret selv og som klarer å begeistre andre. Forskeren Steinar sier at han kan bli motivert av en leder som er entusiastisk, ivrig og engasjert på hans vegne, og Sølve blir motivert av en leder som sprudler. Entusiastisk, ivrig, engasjert og sprudlende - det er gode beskrivelser av en leder med begeistringsevne. Å skape entusiasme og begeistring hos ansatte er et viktig element i



*karismatisk* ledelsesteori og forskning har vist at karismatiske ledere øker jobbprestasjoner hos sine medarbeidere (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Lederteori trekker ofte fram kjente *toppledere* som Janne Carlsson og Petter Stordalen når de skal illustrere karismatiske ledere, men i mitt materiale finner jeg at det å være entusiastisk og ivrig, å skape entusiasme hos andre, også er betydningsfullt for forskningsledere på mellomledernivå. Følgelig finner jeg støtte i både teori og eget innsamlet materiale på at begeistringsevne hos forskningsleder kan påvirke motivasjon hos forskere positivt og gjennom det virke positivt inn på forskningsaktiviteten.

Begeistringsevne hos instituttleder er også viktig inn mot instituttets eksterne kontaktnett. Å skape og pleie et eksternt nettverk er et viktig aspekt ved ledelse av profesjonelle:

*«Connecting to important outsiders – what is called linking – is an important aspect of all managerial work. There are always people to convince so that deals can be done”*

(Mintzberg, 1998, s. 146)

Mintzberg grunngir viktigheten av at leder har god kontakt med omverden med at det gir legitimitet og støtte til organisasjonen, eller instituttet i denne sammenheng. Dette poenget gjenspeiles i flere av samtalene jeg har hatt. Både ansatte og instituttledere er opptatt av at det er viktig for instituttleder å ha et godt nettverk inn mot forskningsrådet eller institusjoner og organisasjoner som høyskolen kan samarbeide med, faglig eller økonomisk. Å kunne skape begeistring hos både potensielle faglige og finansielle eksterne samarbeidspartnere, vil kunne ha positiv effekt både på forskerevne og motivasjon gjennom tilføring av fagkompetansene og eksterne midler.

Jeg vil også fremholde at begeistringsevne er sterkt relatert til *relasjonell atferd*. Det er rimelig å anta at en leder som er utadvendt og sosial lettere blir kjent med og får gode relasjoner til sine medarbeidere. Det å se og anerkjenne, det å gi følelsen av å bety noe - er et av de sentrale forholdene i transformasjonsledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013), der det relasjonelle forhold mellom leder og medarbeider tillegges stor vekt. Forskere er høyt utdannede og faglig sterke medarbeidere. Man skulle ut i fra dette tenke at de har god selvtillit, er sikre på sin faglige dyktighet – og at de i liten grad trenger bekræftelser på at det de gjør er bra. Men tvert i mot er det tydelig fra samtalene jeg har gjennomført at det å bli sett, det å få ros og anerkjennelse fra leder påvirker forskerne positivt, så framtidig det oppleves *som ekte*.

At en leder er ekte er en av grunnsteinene i det som omtales som *autentisk lederskap*, som ellers er kjennetegnet blant annet ved at leder er ærlig, åpen om sterke og svake sider og

leder med utgangspunkt i eget perspektiv og ståsted (Luthans and Avolio (2003) referert i Kvålshaugen, 2007). I en artikkel av Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans og May illustreres og argumenteres det for at autentisk lederskap skaper håp, tillit<sup>42</sup> og positive følelser hos medarbeidere, og at dette igjen har positiv betydning for deres jobbutførelse og innsats (Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans, & May, 2004). En norsk lederundersøkelse viser at norske ledere heller mot å bruke begrepet *troverdige* framfor autentisk og beskriver slike ledere som «hel ved» (Kvålshaugen, 2007). Kvålshaug trekker i samme artikkel også fram at autentisk leder er full av håp og optimisme og at dette smitter over på de ansatte. Dette siste oppfatter jeg gir uttrykk for det samme som at leder har begeistringsevne, (eller evne til å skape positive følelser slik det uttrykkes i modellen til Avolio med flere nevnt over). Kvålshaug konkluderer med at autentisk lederskap også i Norge har positiv effekt på en organisasjons yteevne.

Det å kjenne sine medarbeidere er også helt avgjørende for at en leder skal kunne bidra til gode samarbeidsprosjekter internt på instituttet. Det er i resultatkapittelet vist at både instituttledere og vitenskapelig ansatte trakk fram samarbeid som viktig for forskningsaktivitet, forutsatt at samarbeid vokste fram naturlig, ikke ble påtvunget ovenfra. En utadvendt leder er kjennetegnet ved å være sosial og trives sammen med mennesker. Det er en fordel om du skal lære dine medarbeidere å kjenne. Og kjenner du dine medarbeidere vil du lettere kunne se hvem som kan jobbe godt sammen og hvem som ikke bør jobbe sammen. Som nyetablert bondekone tar jeg meg den frihet å sammenlikne en leder som kjenner sine medarbeider godt med en gartner<sup>43</sup> som vet hvor og hvordan hun skal så for å høste. Jo bedre en forskningsleder kjenner sine forskeres kompetanser og egenskaper, jo større sannsynlighet er det for at hun kan så spirer til samarbeid som faller i god jord – og jo større sannsynlighet for et fruktbart forskningssamarbeid.

Begeistringsevne, gode relasjoner, åpenhet og tillit er også grunnsteiner i et godt arbeidsmiljø. Det å skape en positiv og kollegial arbeidsatmosfære er noe av det som klarest kommer fram som positivt og betydningsfullt ved ledelse av høyere undervisningsinstitusjoner (Bryman, 2007). At arbeidsmiljø oppleves som viktig for motivasjon blir også bekreftet i samtale med de vitenskapelige ansatte. De ansatte sier at et godt arbeidsmiljø er helt avgjørende for å få til noe, og at et dårlig arbeidsmiljø

---

<sup>42</sup> Fenomenet tillit omtales nærmere i 6.5.

<sup>43</sup> Gartnermetaforen er velkjent innen pedagogikken, hvor den knyttes til «vekstmodellen». Den knytter seg til en åndsvitenskapelig og eksistensfilosofisk orientert didaktikk med pedagoger som Dewey og Rousseau, se f.eks. (Hiim & Hippe, 1993)

reduserer både lyst og evne til å forske. Også senterlederne ved sentre for fremragende forskning i Norge fremhever at et godt arbeidsmiljø har positiv effekt både på motivasjon og inspirasjon, og de trekker fram arbeidsmiljø som sentralt for forskning (Tobiassen, 2012).

## 6.4 Handlingsrettet

Å være handlingsrettet knytter jeg opp mot begrepet «Achievement orientation», beskrevet av Yukl (2013) som å ha behov for å oppnå noe som leder, å prestere og gjennomføre slik at mål blir nådd. I mitt materiale er det først og fremst instituttlederne som knytter det å oppnå noe til forskningsledelse. Solveig trekker fram det å få til ting, å se resultater og fikse ting som motivasjon til å være leder. Instituttleder Silje definerer forskningsledelse til å handle om å sikre god framdrift i arbeidet som skal gjøres og ha klare mål for det man ønsker å gjøre. Med bakgrunn i Yukls beskrivelse og instituttlederens utsagn vil jeg beskrive det å være handlingsrettet som å ha et indre driv for å oppnå resultater og et ønske, en vilje og en evne til å gjennomføre prosesser som gir positive bidrag til organisasjonens utvikling.

At det å være handlingsrettet skal være positivt for en leder i en høyskole står i noen grad i kontrast til det som Birnbaum (1988) og Andersen og Rasmussen (2005) anbefaler for ledere i henholdsvis kybernetiske organisasjoner og mulighetsorganisasjoner. Her anbefales det at ledere holder seg mest mulig i bakgrunnen og bare griper inn ved helt tydelige behov. Det samme oppfatter jeg også at ligger til grunn når Mintzberg anbefaler skjult lederskap framfor åpent lederskap<sup>44</sup> ved ledelse av profesjonelle (Mintzberg, 1998). Empiriske studier av dette tyder også på at det er bra å være litt handlingsrettet, men ikke for mye: Ledere med moderat motivasjon for å oppnå noe er mer effektive enn ledere med lav eller sterk motivasjon for å oppnå noe. Ledere med for sterkt behov for å oppnå noe vil stå i fare for å kjøre sitt eget løp, med det resultat at medarbeider ikke blir engasjert eller føler forpliktelse til å bidra (Miller & Toulouse, 1986 sitert i Yukl, 2013).

Jeg vil framholde at hvorvidt det virker positivt inn å være handlingsrettet for en instituttleder avhenger av *hvordan* det handles. Jeg vil illustrere dette med et eksempel som instituttleder Solveig trakk fram i mine samtaler. Institutter er her i en prosess med å få på plass en forskningssøknad sammen med et stort firma. Solveig presiserer innledningsvis at

---

<sup>44</sup> Covert og overt leadership er uttrykkene Mintzberg bruker i artikkelen.

det er fagfolkenes kompetanse som er alfa og omega i samarbeidet, men forteller videre at samarbeidet ikke ville kommet på plass hvis ikke hun hadde holdt saken varm. Hun brøt isen, diskuterte med sine ansatte, kalte inn til møter<sup>45</sup> og sørget for framgang i prosessen. Slik jeg tolker dette, er det de fagansatte som er drivende i å skape *innholdet* i samarbeidet, mens Solveig *sikrer framdriften* fordi hun ser at det er behov for det. Jeg ser det slik at Solveigs handlingsrettethet her bidrar til at søknadssamarbeidet blir realisert, uten at det oppfattes som utidig innblanding i de fagliges autonomi. Hun handler på en måte som gjør at de ansatte beholder eget engasjement og tilknytting til prosjektet. Og det er kanskje nettopp denne balansegangen som er viktig for en forskningsleder på instituttnivå – det å klare å balanserer når og hvor man skal gripe inn for at det skal bidra til positive resultater.

Å være handlingsrettet knytter Yukl (2013) også opp til å ha fokus på måloppnåelse. Dette finner jeg også igjen i mitt materiale, for eksempel så knytter instituttleder Silje framdrift til det å ha klare mål. Det å sørge for det overordnede perspektiv og å styre folk i en retning som gjør at instituttet samlet sett får mest ut av ansattes tid og kompetanse, trekkes også fram av ansatte som Sølve og Sverre. Men samtidig vet vi fra både teori og empiri at forskere legger sterk vekt på autonomi og frihet (Hillestad, 2000; Mintzberg, 1998). Det samme uttrykker mine samtalepartnere. Forskeren Steinar sier blant annet at han har hatt ledere som har forsøkt å styre han - og «*det har ikke gått bra*».

Frihet hos forskere kan også umiddelbart sees på som å stå i kontrast til en handlingsrettet instituttleder som vil skape fremdrift og se resultater. Men på samme måte som beskrevet over, så trenger det ikke være en motsetning mellom dette – det avhenger av på hvilken måte man som leder bruker sin handlingsrettethet. Hvis jeg forestiller meg en leder som (med de beste intensjoner) kjører i vei med tiltak som vedkommende er overbevist om vil være bra, uten å ha hatt forutgående prosesser hvor de faglige er involvert – så vil dette antakelige bli mottatt som uønsket inngripen i en forskers faglige frihet. Men akkurat det samme tiltaket kan bli svært god mottatt dersom de faglige involveres og tiltaket utformes i samarbeid med dem. Det er nettopp dette fenomenet Birnbaum sikter til når han skriver følgende: «*Process IS substance*» (Birnbaum, 1988 s. 223)

---

<sup>45</sup> Å invitere til møter sier for øvrig Andersen og Rasmussen (2005) at er en undervurdert ledergjerning. Det er noe av det viktigste leder gjør. Det signaliserer hvilke saker leder oppfatter som viktig og det legger grunnlag for framdrift i disse sakene.

Da er vi tilbake ved prosessutforming og *måten det det handles* på igjen. Jeg vil mene at en handlingsrettet leder som ønsker å oppnå resultat vil *se* behovet for, og lære seg, hvordan hun på best mulig måte kan legge til rette for prosesser som sikrer gjennomføringskraft. Når dette oppnås, vil forskningsleders handlingsrettethet kunne bidra til å øke forskernes *evner*. For eksempel slik som i tilfellet beskrevet over, hvor en handlingsrettet instituttleder bidro til at samarbeidet om forskningsprosjektsøknaden ble gjennomført. Hvis søknaden gikk igjennom<sup>46</sup>, vil midlene instituttet fikk bidra til økt forskningsaktivitet. Selv om søknaden ikke skulle få tildeling, vil sannsynligvis bare selve søknadssamarbeidet mellom fagansatte ved HiT og i det eksterne firmaet kunne bidra til nye tanker og muligheter hos begge parter.

Det er også slik at handlingsrettethet ikke nødvendigvis trenger å være knyttet til det operasjonelle. Man kan også tenke seg en handlingsrettethet inn mot det *relasjonelle*<sup>47</sup>. Jeg tenker da på at leder er opptatt av å prestere/nå mål med hensyn til leders forhold til sine medarbeidere, som når instituttleder Solveig forteller at hun har brukt mye tid på å opparbeide seg tillit. Som jeg viser lenger ned, er det positiv sammenheng mellom tillit til leder og prestasjon hos vitenskapelige ansatte.

Jeg har ikke noe empirisk eller teoretisk belegg for det, men det er ikke usannsynlig at forskere også vil bli ekstra *motiverte* av en handlingsrettet leder som (gjennom å involvere sine medarbeidere på rett måte), skaper muligheter som medarbeiderne ser at ikke ville oppstått ellers.

Å skape enighet om, og sikre oppslutning rundt, omforente mål og visjoner er essensielt innen både verdibasert ledelse, transformasjonsledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013), kybernetisk ledelse (Birnbaum, 1988) og mulighetsledelse (Andersen & Rasmussen, 2005). Grunnlaget for å sikre god selvregulering eller selvledelse av de faglige innen kybernetisk ledelse og mulighetsledelse hviler på at det er enighet om en del legitime mål og visjoner som man kan stole på at både ledere og ansatte er lojale mot og legger til grunn når de anvender det sosial styringssystem eller den faglige logikk i ulike beslutningsprosesser. Høgskolen i Telemark har utarbeidet et sett av verdier som skal gjelde for høgskolen, men de er svært generelle og kan i liten grad anvendes som noen rettesnor i de fleste faglige

---

<sup>46</sup> Det kom ikke fram i samtalen.

<sup>47</sup> Takk til Annette Bischoff for dette innspillet.

beslutningsprosesser. Forskningsmeldingen og de tiltak som skisseres i denne, kan i større grad brukes som rettesnor for ulike beslutninger.

En måte å sikre oppfølging av felles visjoner og mål er å utarbeide en plan. Det er nokså interessant at verken ledere eller ansatte referer til at instituttene har noen eksisterende plan for deres forskning<sup>48</sup>. Et av de mest tydelige funnene ved intervjuer med ledere for sentre for fremragende forskning var at for dem handlet forskningsledelse om å styre ressursene i riktig retning og at *forskningsplanen* var et viktig redskap i så måte. (Tobiassen, 2012).

## 6.5 Lojalitet

Lojalitet er knyttet til tillit, og mangel på tillit kan virke demotiverende. Dette kommer fram i samtale med de vitenskapelige ansatte.

Jeg vil innlede drøftingene om lojalitet med først å si litt om det å være mellomleder. Som redegjort for i kap 1.2 har jeg valgt ut instituttledernivået for å undersøke forskningsledelse ved HiT. Instituttledere er typiske mellomledere, med lederansvar for grupper på 20-60 faglige ansatte. Instituttledernes nærmeste overordnede er dekanene og dernest rektoratet. Selv om dette ikke kommer fram i mitt materiale, er det kjent fra ledelseslitteraturen at mellomledere i høyere utdanningsinstitusjoner kan komme i lojalitetskonflikter mellom ansatte og ledelse høyere opp (Sotirakou, 2004). Både ledere og andre har en naturlig tendens til å være lojale overfor dem som er til stede der og da: Det er lett å skylde på toppledelsen når man er med sine medarbeidere og å klage litt på sine medarbeidere når man sitter i ledergruppen, (Andersen & Rasmussen, 2005). I følge dem er dette akkurat motsatt av hva en mellomleder bør gjøre. En instituttleder bør være lojal overfor sine medarbeidere når hun er med ledergruppen. Det vil si at hun der skal opptre som representant for sine medarbeidere og skal fremme og verne om instituttets interesser. Og motsatt – når instituttleder møter sine medarbeidere, bør hun være lojal ovenfor ledergruppen.

At mellomledere kan komme i lojalitetskonflikter når toppledelsen og medarbeidere ønsker ulike ting og begge har gode argumenter, det sier seg selv. Men man kan også tenke seg at

---

<sup>48</sup> Instituttet til Solveig har riktignok pekt ut noen fokusområder for forskning, som vil kunne legge grunnlaget for en forskningsplan, men heller ikke her blir det nevnt noe om en egen forskningsplan. Det samme virker å gjelde for andre institutt. Det betyr ikke at en slik forskningsplan ikke finnes, men når man ikke kommer på å nevne når man er med i en samtale om forskningsledelse så betyr det i hvert fall at det er ikke er noen bevissthet rundt den – og da er den ikke godt for særlig mye.

lojalitetskonflikten ligger latent i det faktum at det er mange ulike diskurser knyttet til mellomledelse. Clegg & McAuley (2005) definerer for eksempel fire ulike diskurser knyttet til mellomledelse i høyere utdanningsinstitusjoner, og jeg vil trekke fram de to som synes å ha mest relevans i denne sammenheng:

- mellomlederen sett som en representant for akademiske kjerneverdier,
- mellomlederen sett som administrativ byråkrat, som en representant for høyere ledelse og innførte kontrollorganer, (som for eksempel NOKUT i Norge)

Fordi instituttledere i stor grad er rekruttert i fra enten det fagmiljøet de selv nå skal lede, eller et tilsvarende fagmiljø ved en annen institusjon, så kommer leder inn i sin stilling med erfaringer og holdninger basert på den type faglig logikk som råder i et akademisk fagmiljø. Ledelseslitteratur om mellomledere i akademiske institusjoner antyder nettopp at disse ser seg selv først og fremst som representanter for akademiske verdier, framfor organisasjonens kjerneverdier (Clegg & McAuley, 2005). Man kan tenke seg at leder fortsatt oppfatter seg som en av de faglige, og forventer en lojalitet og tillit fra sine medarbeidere med dette utgangspunkt. Men hennes tidligere kollegaer ser nå på lederen mer som en administrativ byråkrat, en representant for den styrende logikk. Muligens er dette skillet noe sterkere der man har gått over fra valgte til tilsatte mellomledere, slik som ved HiT. Gitt denne ulikhet i oppfatning av hva en instituttleder er, vil det være ekstra viktig for en instituttleder å formidle vedkommendes lojalitet til sine ansatte – for å bygge tillitt.

Interessant nok kan disse motsatte oppfatninger av hva en mellomleder er, også oppstå som en *indre konflikt* hos instituttleder, noe som fort kan skape forvirring og usikkerhet både hos leder og medarbeidere (Andersen & Rasmussen, 2005).

### **Lojalitet – tillit – motivasjon**

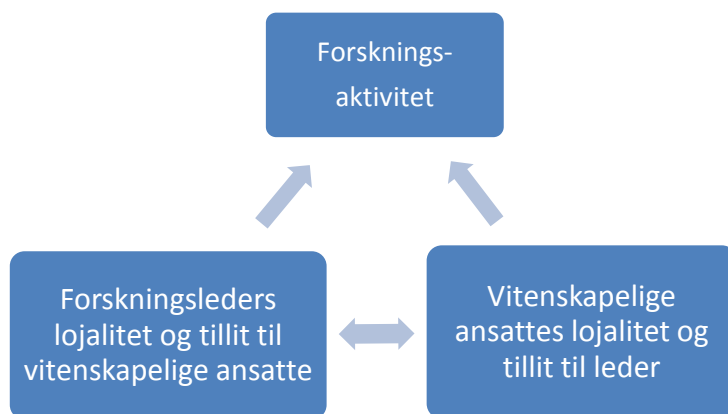
Men selv om ansatte ser leder som en administrativ byråkrat, som en representant for den øverste ledelsen, er det tydelig fra empirisk materiale i denne undersøkelsen at de ansatte forventer og ser det som viktig at instituttleder er lojal på vegne av instituttet i møte med samme ledelse. Lojalitet og tillit er nært knyttet til hverandre, og kan ses på som komplementære på den måten at tillitt (til for eksempel en leder) er basert i en tro og forventning om (leders) lojalitet tilbake (Rosanas & Velilla, 2003). I samtalene mine kom det fram at vitenskapelige ansatte kan miste tillit, bli desillusjonert og miste motivasjon av mangel på lojalitet.

Tillit skapes gjennom et relasjonelt forhold mellom leder og medarbeider. Effektive mellomledere innen høyere utdanning behandler sine ansatte rettferdig, er til å stole på og har personlig integritet (Bryman, 2007). I undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven, kommer det fram at tillit bygger på et forutsigbart og oppriktig forhold mellom leder og medarbeider. I mine samtaler kommer det fram at mangel på tillit kan virke demotiverende. Hvorvidt tillit til leder *skaper* motivasjon er mer usikkert. Kan leders lojalitet, og tillit til leder være en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for motivasjon? Eller kan man tenke seg at leders lojalitet og påfølgende tillit til leder faktisk skaper motivasjon eller øker evne? Det finnes flere studier som viser positiv sammenheng mellom ansattes ytelse og ansattes lojalitet til nærmeste overordnede (Becker, Billings, Eveleth, & Gilbert, 1996; Chen, Tsui, & Farh, 2002).

Oppsummert: Samtalene viser en sammenheng mellom *leders lojalitet og ansattes tillit til leder*. Gitt en ikke usannsynlig sammenheng mellom ansattes *tillit til* og ansattes *lojalitet til* leder og de empiriske resultater vist til i Chen et al (2002) og Becker et al (1996), kan man tenke seg følgende sammenheng mellom lojalitet, tillit og ytelse anvendt på forskningsledelse:

#### *Modell 2 Lojalitet, tillit og forskningsaktivitet*

*Egen modell, utviklet på basis av resonnementet over.*



I det foregående er det *ansattes tillit til leder* som har vært omtalt. Men det kommer også fram i mine samtaler at ansatte har behov for å kjenne *at leder har tillit til dem*. Jeg vil tro



at tillit fra leder kan øke *selvtillit* og mestringstro hos en forsker. Albert Bandura er opphavsmannen til begrepet mestringstro<sup>49</sup> (Bandura, 1982), et begrep som er anvendt innenfor mange ulike fagområder, for eksempel innen idrettspsykologi. Knyttet til arbeidsrelatert prestasjoner er begrepet anvendt i en rekke undersøkelser og en metaanalyse av disse viser signifikant sammenheng mellom mestringstro og prestasjon. Hvis man knytter dette opp mot forskningsledelse kan man avlede at mestringstro som følge av tillit fra forskningsleder gir økt motivasjon til å prøve seg på for eksempel å sende en søknad til forskningsrådet, eller tørre å spørre en kollega om man skal gjøre et forskningsprosjekt sammen. Jeg mener derfor å kunne utlede at det finnes en potensiell positiv sammenheng mellom lojalitet, gjensidig tillit og forskningsproduksjon.

Avslutningsvis vil jeg ta med et sitat som sier noe om én måte en instituttleder kan bidra til at vitenskapelige ansatte får tillit til han:

*«(Leder skaper tillit når man) viser at man hører etter og at en prøver å koble bort egne forforståelser av hva dette dreier seg om og prøver å få lyttet og hørt hva det er disse her snakker om»* (Simon)

Her knyttes tillit til det at instituttleder klarer å stille seg åpen for at det nå er medarbeideres tanker som er viktig å få fatt på, at det er viktig å høre på og være engasjert i deres prosjekter. Det gir en naturlig overgang til den siste lederegenskapen jeg skal drøfte betydningen av: Å tåle å være i bakgrunnen.

## 6.6 Å tåle å være i bakgrunnen

En forskningsleder bør ikke lenger ha behov for å hevde seg som forsker. At en leder må være mer opptatt av å høre på sine medarbeidere enn å fortelle om egne prestasjoner er forhold som blir trukket fram i denne undersøkelsen. Dette understøttes av Andersen og Rasmussen:

*«Det er mange krav som skal oppfylles hvis man skal være mulighedsleder. Et af de vanskeligste er, at man som leder ofte skal trække sig selv væk fra centrum og rampelys. Det handler om at lade de andre komme til.»* (Andersen og Rasmussen s. 88)

---

<sup>49</sup> Self-efficacy

Først i dette avsnittet vil jeg komme med noen kommentarer til de konkrete uttalelsene om at leder ikke selv lenger bør ha behov for å forske, før jeg forsøker å løfte det opp og knytte det til eksisterende teori.

Informantene begrunner sitt syn med at en leder som har hatt en god forskerkarriere og som ikke lenger har store forskningsambisjoner på egne vegne, vil ha mer tid og kapasitet til å kunne være en inspirator og veileder for andre enn hvis vedkommende skulle pleie egne forskningsprosjekter ved siden av. Det er vist tidligere i denne oppgaven at det å inspirere og veilede har positiv betydning for vitenskapelige ansattes motivasjon og evne. Slik sett så kan det at leder tåler å være i bakgrunnen ha positiv betydning for samlet forskningsaktivitet på et institutt.

Men det er også i her vist tidligere at faglig autoritet og legitimitet er viktige lederegenskaper. Et viktig spørsmål blir da om en leder kan bevarer denne legitimiteten og kjennskap til utvikling på forskningsfeltet dersom vedkommende ikke selv er aktiv forsker? Eller vil hennes medarbeidere etter noen år si – hva vet vel hun – det er så lenge siden hun forsket. Begge deler er mulig. Men - jeg vil framholde at en forskningsleder kan beholde både sin forskerkompetanse og kjennskap til fagfeltet gjennom å sette seg inn i og støtte opp om *ansattes* forskningsprosjekter. Hvis vitenskapelige ansatte erfarer at forskningsleder fungerer godt i rollen som mentor, at de får både inspirasjon og støtte fra forskningsleder, vil det også kunne sikre at leder bevarer og til og med kanskje øker sin faglige legitimitet.

Det å ikke forske selv frigir også tid til å fylle andre viktige lederoppgaver i et høyskoleinstitutt, for eksempel å utvikle de relasjonelle forhold som trekkes fra som viktige i denne undersøkelser, blant annet å lære alle sine medarbeidere å kjenne og å legge til rette for et inkluderende arbeidsmiljø med gjensidig anerkjennelse og respekt.

Jeg tror også at en instituttleder som ikke har behov for å være i sentrum, lettere vil kunne gi fra seg makt inn i beslutningsprosesser. Det betyr at vedkommende ikke har behov for å være med selv i slike prosesser, men kan gi de fagansatte frihet til å komme fram til de løsninger de mener er de beste.

Jeg har funnet lite relevant teori om det å lede i bakgrunnen. Men det å tåle å være i bakgrunnen kan i noen grad sidestilles med å være beskjeden på egne vegne. Om leders beskjedenhet er det også gjort få empiriske undersøkelser (Hamilton & Knoche, 2007). Men i en omfattende undersøkelse av hva som kjennetegnet bedrifter som kunne kjennetegnes som suksessrike over et langt tidsperspektiv, viste leders beskjedenhet å være

et fremtredende fellestrekk, (Collins (2001) referert i Hamilton & Knoche, 2007). Beskjedenhet hos leder selv betyr ikke at leder er beskjeden på vegne av sine medarbeidere eller på vegne av organisasjonen – snarere tvert i mot. Hamilton og Knoche (2007) har funnet at framgang for organisasjonen hun jobber for, vekst hos sine medarbeidere og det å kunne tilrettelegge for denne veksten er viktig for en suksessrik, beskjeden leder. Å fasilitere for andre heller enn å oppnå noe for seg selv, kan sees som et mer generelt uttrykk for de spesifikke uttalelsene innledningsvis om at forskningsleder skal ha fokus på å legge til rette for andres forskning framfor å tenke på egne forskningsprosjekter.

Det at en leders *hovedoppgave* er å tilrettelegge for sine medarbeidere er grunnleggende i det teoretiske konseptet «tjenende lederskap», utviklet av Robert Greenleaf (Greenleaf (1991) referert i Hamilton & Knoche, 2007). I et tjenende lederskap er hovedfokus rettet mot organisasjonens medarbeidere og deres utvikling. Organisasjonens mål er underordnet dette (Stone, Russell, & Patterson, 2004). Therese Sverdrup ved NHH, har nylig forsket på den svært suksessrike IT-bedriften Miles i Bergen, der daglig leder praktiserer tjenende lederskap og omtaler seg selv som *daglig tjener*. Sverdup sier til Forskning.no at tjenende lederskap fungerer godt for kunnskapsmedarbeidere som er opptatt av å utvikle seg. Dette er interessant med tanke på forskningsledelse. Og kanskje er det et mer tjenende og fasiliterende lederskap de vitenskapelige ansatte ønsker når de vektlegger tilrettelegging fra leder i våre samtaler?

### **Tilrettelegging for forskning - skjermende lederskap**

Det hjelper ikke om leder kan inspirere og motivere dersom leder ikke kan finne noen midler som gjør at medarbeideren kan sette av tid til forskning. Det er et dominerende synspunkt i samtaler med både vitenskapelige ansatte og instituttledere at *tilrettelegging for forskning* er noe av det viktigste en forskningsleder kan gjøre. Dette funnet handler ikke direkte om verken prosessutforming, relasjonell atferd eller lederegenskaper. Det er allikevel inkludert i resultatkapittelets del 5.2. fordi jeg føler at jeg ikke ville vært tro mot mine samtalepartnere og ikke presentert mitt samtalemateriale godt nok uten at dette synspunktet kommer fram.

Når forskere etterlyser tilrettelegging, oppfatter jeg at de først og fremst mener at de må få avsatt tid til å forske, gjerne sammenhengende fri, å få reise på konferanser eller få tilskudd til å kjøpe inn nødvendig utstyr. De vitenskapelige ansatte uttrykker at i den periode de skal forske må de få redusert undervisningsansvar og ikke bli pålagt andre tidkrevende oppgaver som å sitte i tilsettingsutvalg eller svare på høringsuttalelser. De må med andre ord bli *skjermet*. At skjermende lederskap er viktig, finner vi igjen hos flere

forfattere som skriver om ledelse av kunnskapsarbeidere (Drucker (2007), Hein (2009) og Mintzberg (1998)).

Det er åpenbart at man trenger tid for å kunne forske. De fleste av mine samtalepartnere ønsket også konsentrert tid, det vil si å kunne sette av faste dager eller 2 måneder hvor de bare forsker. Hvis man tenker seg tid som en del av et utvidet *evne*begrep i modellen som er satt opp, så vil skjermende lederskap kunne virke positivt inn på forskers evne og gjennom det bidra til økt forskningsaktivitet. Man kan også tenke seg at det å bli skjermet, det å få tildelt forskningstid oppfattes som et tegn på tillit, og gjennom dette bidrar positivt til forskningsaktivitet, jf. modell 2, s. 80.

## 6.7 Det henger sammen

En del av de egenskapene jeg har drøftet her kan sies å sammenfalle med det som Gosling og Mintzberg (2003) kaller for «*The five minds of a Manager*» (Gosling & Mintzberg, 2003). De definerer fem essensielle måter å tenke på for en leder, og framholder at disse ofte må brukes sammen og samtidig for at en leder skal lykkes. De fem tankesettene er:

- Det refleksive
- Det analytiske
- Det realitetsorienterte
- Det samarbeidsrettede og
- Det handlingsrettede

Det analytiske tankesett, det samarbeidsrettede og den handlingsrettede tankesett speiler mange av de funn og drøftinger som er gjort foran. Som Gosling og Mintzberg vil jeg også presisere at dette henger sammen. Den gode analytiker trenger å være handlingsrettet for at analysene skal resultere i noe, og det hjelper ikke å være handlingsrettet hvis du ikke får engasjert dine medarbeidere til å samarbeide med deg om det som skal utføres. På samme måte er resultatet av godt samarbeid ikke gitt å gi gode resultater, med mindre det bygger på gode analytiske vurderinger av hvilke muligheter som finnes.

Jeg synes Gosling og Mintzberg illustrerer dette godt når de framstiller de ulike tankesettene som tråder, og lederen som en vever. Leder vever trådene sammen til en god og solid lapp. Organisasjonen og dens delsystemer kan sees som et lappeteppe sydd fint sammen av slike solide lapper: «*Effective organizations tailor handsome results out of woven mind-sets of their managers*» (Gosling & Mintzberg, 2003)

## 7 Konklusjoner og implikasjoner

Forskning er svært viktig for fremtidig verdiskaping og for å finne gode løsninger på mange vanskelige utfordringene i verden i dag. Å bruke våre forskningsressurser på best mulig måte er derfor et viktig mål å strebe etter. Det var utgangspunktet for denne masteroppgaven. På bakgrunn av dette satte jeg opp følgende problemstilling:

*Hvilke aspekter ved forskningsledelse anses å fremme forskningsaktivitet i høgskolesektoren i Norge?*

Jeg valgte å ta utgangspunkt i forskningsledelse på instituttnivå og operasjonaliserte overordnet problemstilling i to forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte opplever instituttledere at forskningsledelse kan ha betydning for forskning på instituttet?
2. På hvilken måte anser forskeren at instituttleders forskningsledelse kan ha betydning for egen forskning?

På bakgrunn av opparbeidet erkjennelse gjennom ledelsesteori om ledelse av kunnskapsmedarbeidere har jeg satt opp en modell som viser at forskningsledelse påvirker evne og motivasjon hos vitenskapelige ansatte og gjennom det har positiv innvirkning på forskningsaktiviteten ved Høgskolen i Telemark. I modellen inngår følgende forskningsledelsesmomenter:

- lederegenskaper,
- relasjonell atferd og
- prosessutforming

### 7.1 Konklusjoner

Funn og drøftinger viser at både lederegenskaper og relasjonell atferd kan ha positiv betydning for både motivasjon og evne hos forskere og gjennom det kan bidra positivt til forskningsaktivitet. På hvilken måte oppsummeres under.

#### 7.1.1 Lederegenskaper

Faglig kompetanse hos leder er en betingelse for å drive forskningsledelse. Det er et gjennomgående syn i denne undersøkelsen. Faglig kompetanse gir lederen legitimitet og tillit. Vitenskapelige ansatte ved HiT forteller om tilfeller der intellektuell stimuli fra leder gir nye perspektiver og tanker, hvilket kan ansees som en økning i forskningsevne.

Vitenskapelige ansatte ved HiT forteller også om at de blir inspirert og motivert av leder som utviser genuin interesse for deres forskning, og leders genuine interesse har større legitimitet når leder selv har forskerkompetanse.

Vitenskapelige ansatte ved HiT blir motiverte av ekstroverte ledere, utadvendte ledere som er entusiastiske, ivrige og engasjerte, definert i denne oppgaven som ledere med *begeistringsevne*. Leders begeistringsevne kan gi forskeren troen tilbake på egne evner og bidra positivt med hensyn til et kontaktnett til potensielle faglige eller finansielle samarbeidspartnere. Leders engasjement og entusiasme bør være *på vegne av de ansatte*. Det at leder kan koble bort egen forforståelse og ha respekt for andres faglighet gir ansatte motivasjon. En forskningsleders oppgave er å være veileder og mentor for andre. Vedkommende tåler å være i bakgrunnen og gi anerkjennelsen og rosen til sine vitenskapelige ansatte. Lojalitet hos instituttleder er også viktig for de vitenskapelige ansatte. Mangel på lojalitet kan føre til reduksjon i motivasjon.

Å være handlingsrettet er viktig for en forskningsleder. En instituttleder må ha klare mål og finne gode handlinger som fører dit. Å ha gode analytiske evner vil kunne bidra positivt til det å være handlingsrettet. En forskningsleder med analytiske evner vil kunne se muligheter, sammenhenger, og hvilke gjennomførbare tiltak som best fører til målet.

### 7.1.2 Relasjonell atferd

Å være i kontakt med folk er noe av det instituttlederne i denne undersøkelsen liker best ved lederjobben. Lederne mener det er viktig å lære sine medarbeidere å kjenne, og de er opptatt av hvordan medarbeiderne har det. Det er viktig for dem å ha en god relasjon til de vitenskapelige ansatte. Det er bra, for forskerne er opptatt av å bli sett, og ha følelse av å bety noe, av å bli anerkjent og å bli rettferdig behandlet. Forskerne mener det er viktig med støtte og oppmuntring, og kan bli motivert av noe så enkelt som å få ros og klapp på skulderen. (Såframt rosen er oppriktig).

Tillit og lojalitet er også aspekter av relasjonen mellom ansatt og leder som blir tillagt vekt i denne undersøkelsen. Gjensidig tillit og lojalitet kan øke motivasjon og forskerevne og gjennom det forskningsaktivitet.

### 7.1.3 Prosessutforming

Jeg har ikke fått så godt innblikk i prosessutforming på instituttene som jeg hadde håpet ved starten av dette prosjektet. I følge mulighetsledelse er det nettopp god prosessutforming som skal kunne frigjøre et stort utviklingspotensial i organisasjoner som Høgskolen i Telemark (Andersen & Rasmussen, 2005).

Undersøkelsen bekrefter ellers at vitenskapelige ansatte er opptatt av å bli informert og involvert i beslutningsprosesser, men at de ikke alltid prioriterer å delta, fordi de har andre arbeidsoppgaver de velger å prioritere.

## 7.2 Implikasjoner

Organisasjoner som HiT, med høyt utdannede, profesjonelle ansatte, blir ofte trukket fram som eksempel på at effekten av ledelse nøytraliseres ved at de profesjonelle sitter med mye makt og styrer seg selv, (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Men denne masteroppgaven viser at vitenskapelig ansatte anser at ledelse *har* betydning for deres motivasjon og evne og derigjennom deres forskningsaktivitet. Konklusjonene over bør derfor være av interesse for nåværende og kommende forskningsledere.

### **Tre konkrete forslag til oppfølging på bakgrunn av konklusjonene over**

HiT vektlegger allerede sterkt faglig bakgrunn ved tilsetting av instituttleder, men har også mange instituttledere uten forskererfaring. I slike tilfeller kan man med bakgrunn i denne undersøkelsen konkludere med at man bør kompensere for manglende forskningskompetanse hos instituttleder, for eksempel ved formelt å flytte ansvar for og ressurser til forskningsledelse til en instituttansatte med forskererfaring<sup>50</sup>.

Ingen av de jeg snakket med viste til konkrete forskningsplaner ved instituttene, mens ledere for sentre for fremragende forskning trakk fram forskningsplaner som et svært viktig ledelsesredskap. Å få på plass gode prosesser rundt å lage en slik forskningsplan hvor de vitenskapelige ansatte selv er ansvarlig for utarbeiding av innhold, vil kunne gi god effekt.

Tillit mellom ansatte og leder kan styrkes gjennom å fjerne og/eller forenkle kontrollredskap, slik som for eksempel den doble kontrollen som ligger i at vitenskapelige ansatte både må fylle ut arbeidsplan og registrere arbeidstimer. Arbeidsplan kan være et

---

<sup>50</sup> Det kan muligens medføre andre utfordringer som ikke er vurdert i denne oppgaven.

godt utgangspunkt for medarbeidersamtaler mellom leder og ansatt, og her er allerede oppgitt hvor mye tid som brukes på hva for den vitenskapelige ansatte. At vitenskapelige ansatte i tillegg skal måtte registrere arbeidstimer hver dag for å kunne avspasere eller på annen måte ha fleksibel arbeidstid, er ikke egnet til å fremme tillit. Fjerning av denne ordningen kan ha positiv innvirkning på tillitsforhold.

## 7.3 Videre forskning

Hvordan kan man utvikle prosesser som er egnet til å skape et produktivt forskningsfellesskap? Det ser jeg som noe av det viktigste å forske på videre. Andersen og Rasmussen (2005) peker på at tillit og selvledelse hos de fagansatte er en grunnleggende forutsetning for å få til gode prosesser. Tillitsledelse og selvledelse i høyere utdanning er følgelig også interessant å forske videre på.

I drøftingene foran har jeg også knyttet funn i denne undersøkelsen opp mot teori hentet fra autentisk, karismatisk, transformasjonell og tjenende lederskap. Etter det jeg har erfart, er det gjort lite forskning på denne type lederskap i norske høyere utdanningsinstitusjoner. Det ville ha vært av stor interesse å undersøke videre.

En annen interessant og konkret oppfølging kan være å se på om det er klare forskjeller mellom høgskolene med hensyn til utøving av skjermende lederskap i form av avsetting av forskningstid, og hvorvidt det ser ut til å være sammenheng mellom dette og produserte publiseringspoeng per vitenskapelig ansatt.

## 7.4 Ord til ettertanke

*«Do you know your people? Do you love your people?»* Det var det eneste Moder Teresa sa til 700 næringslivsledere som var kommet for å høre henne snakke om ledelse. Historien er fortalt mange ganger, men tåler så absolutt å bli gjentatt.

I tråd med dette fortalte en god lærervenninne meg at hun måtte bli kjent med og finne noe å like hos alle sine elever for å kunne være en god lærer for alle. Det samme kan se ut til å være et godt råd til en forskningsleder: Bli kjent med og finn noe du liker hos alle dine medarbeidere, for denne undersøkelsen har vist at også professorer og andre høyt utdannede akademikere blir motiverte av å bli sett og likt og av tillit og anerkjennelse fra sin leder.



# Oversikt over tabeller og figurer

*Tabell 2 SPSS beregning av korrelasjonskoeffisient:*

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,914 <sup>a</sup>	,835	,784	,07786

a. Predictors: (Constant), Andel førstekompetente av UFF-ansatte, Antall 60-poengs enheter produsert pr UFF-ansatt, Statstilskudd pr UFF-stilling, Antall UFF-ansatte pr administrativ stilling, Studentantall pr UFF-ansatt

*Tabell 3 SPSS-beregning av korrelasjon og signifikans kontrollert for andel førstekompetente av UFF stillinger:*

Kontrollvariabel			Publiseringspoeng pr UFF-ansatt
Andel førstekompetente av UFF-ansatte	Publiseringspoeng pr UFF-ansatt	Korrelasjon	1,000
		Signifikans (2-halet)	0,0
		df	0
	Antall UFF-ansatte pr administrativ stilling	Korrelasjon	-,132
		Signifikans (2-halet)	,567
		df	19

Kontrollvariabel			Publiseringspoeng pr UFF-ansatt
Andel førstekompetente av UFF-ansatte	Publiseringspoeng pr UFF-ansatt	Korrelasjon	1,000
		Signifikans (2-halet)	0,0
		df	0
	Antall 60-poengsenheter produsert pr UFF-ansatt	Korrelasjon	-,097
		Signifikans (2-halet)	,677
		df	19

Kontrollvariabel			Publiseringspoeng pr UFF-ansatt
Andel førstekompetente av UFF-ansatte	Publiseringspoeng pr UFF-ansatt	Korrelasjon	1,000
		Signifikans (2-halet)	0,0
		df	0
	Statstilskudd pr UFF-stilling	Korrelasjon	-,195
		Signifikans (2-halet)	0,397
		df	19

**Forkortelser:**

HiB: Høgskolen i Bodø  
HBu: Høgskolen i Buskerud  
HiFm: Høgskolen i Finnmark  
HiG: Høgskolen i Gjøvik  
HiHe: Høgskolen i Hedmark  
HiL: Høgskolen i Lillehammer  
HiN: Høgskolen i Narvik  
HiNe: Høgskolen i Nesna  
HiNT: Høgskolen i Nord-Trøndelag  
HiOA: Høgskolen i Oslo og Akershus  
HiSF: Høgskolen i Sogn og Fjordane  
HiST: Høgskolen i Sør-Trøndelag  
HiT: Høgskolen i Telemark  
HiVe: Høgskolen i Vestfold  
HiVo: Høgskolen i Volda  
HiØ: Høgskolen i Ørsta  
HiÅ: Høgskolen i Ålesund  
HSH: Høgskolen Stord/Haugesund  
NHH: Norges handelshøyskole  
UiA: Universitetet i Agder  
UiN: Universitetet i Nordland  
UiS: Universitetet i Stavanger

**Andre forkortelser:**

DBH: Database for statistikk om høgre utdanning  
NiFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning  
NFR: Norges Forskningsråd  
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, et program for statistisk databehandling

# Referanser/litteraturliste

- Andersen, O. S., & Rasmussen, S. B. (2005). *Sådan leder du medarbejdere, der er klogere end dig selv: mulighedsledelse i udviklingsorganisationer*. Lindhardt og Ringhof.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforl.
- Barber, M., Donnelly, K., Rizvi, S., & Summers, L. (2013). An avalanche is coming. *Higher Education and the Revolution Ahead, IPPR2013*, Pearson Publications.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, D. M., & Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance. *Academy of management journal*, 39(2), 464-482.
- Benner, M., Maassen, P., & Stensaker, B. (2012). Politikk for samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon i høyere utdanning. Status i Norge i lys av erfaringer fra Sverige og Finland 2012, fra <http://fpol.no/politikk-for-samarbeid-arbeidsdeling-og-konsentrasjon-i-hoyere-utdanning-status-i-norge-i-lys-av-erfaringer-fra-sverige-og-finland/>
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710.
- Busch, T., & Vanebo, J. O. (2003). *Organisasjon og ledelse: et integ[r]ert perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Chen, Z. X., Tsui, A. S., & Farh, J.-L. (2002). Loyalty to supervisor vs. organizational commitment: Relationships to employee performance in China. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(3), 339-356.
- Clegg, S., & McAuley, J. (2005). Conceptualising Middle Management in Higher Education: A multifaceted discourse. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 19-34.
- DBH: Totalt antall doktorgrader  
[http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/doktorgrader/doktorgrad\\_personer\\_rapport.cfm?finanskode=x&pageid=1&brukersort=to&viskode=0&nullvalue=-&studkode=x&kandkode=x&progkode=x&semester=3&sti=instkode.fakkode.ufakkode.progkode&insttype=02&arstall=2012&instkode=x&finans=total&fakkode=x](http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/doktorgrader/doktorgrad_personer_rapport.cfm?finanskode=x&pageid=1&brukersort=to&viskode=0&nullvalue=-&studkode=x&kandkode=x&progkode=x&semester=3&sti=instkode.fakkode.ufakkode.progkode&insttype=02&arstall=2012&instkode=x&finans=total&fakkode=x)

[&ufakkode=x&beregning=Totalt.antall&valgt\\_sti=Statlige%20h%C3%B8yskoler  
&grupperingstring=a.arstall&sti\\_hele=insttype,instkode,fakkode,ufakkode,progkod  
e&sti\\_valgt=insttype,instkode,fakkode,ufakkode,progkode.](#)

- Drucker, P. F. (2007). *Management challenges for the 21st century*. Amsterdam: Elsevier.
- Elster, J. (1989). *Vitenskap og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsmelding for Høgskolen i Telemark* (2013).
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gornitzka, Å. (2006). What is the use of Bologna in national reform? *Creating the European Area of Higher Education* (19-41): Springer.
- Gosling, J., & Mintzberg, H. (2003). The five minds of a manager. *Harvard business review*, 81(11), 54-63.
- Hamilton, L., & Knoche, C. (2007). Modesty in leadership: A study of the Level Five Leader. *The International Journal of Servant-Leadership*, 3(1), 139-176.
- Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the battle for world-class excellence: Institutional strategies and policy choices.
- Hegerstrøm, T. (2001). *Tre statlige høyskoler og retten til å tildele doktorgrad*: Norgesnettrådet.
- Hein, H. H. (2008). Ledelse af primadonnaer—myter og fakta. *Ledelse i Dag*(2).
- Hein, H. H. (2009). *Motivation: motivationsteori og praktisk anvendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Hillestad, T. (2000). Kunsten å lede kunnskapsmedarbeidere. *Magma*(2).
- Hölttä, S., & Karjalainen, K. (1997). Cybernetic institutional management theory and practice: A system of flexible workload for university teachers. *Tertiary Education and Management*, 3(3), 229-236.
- Institusjonell ledelse ved Høgskolen i Telemark - rapport fra arbeidsgruppen* (2011).
- Irgens, E. J., & Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid: om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forl.

- Kehm, B. M., Huisman, J., & Stensaker, B. (2009). *The European higher education area: Perspectives on a moving target*: Sense Publishers.
- Kintzer, F. C. (1974). Norways Regional Colleges. *Higher Education*, 3(3), 303-314.
- Kirkhaug, R. (2013). Kausalitet i lederskaps- og organisasjonsforskning - metodevalg og virkelighet. *Nordisk organisasjonsstudier*(2).
- Kirkland, J. (2010). The Management of University Research. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (316-321). Oxford: Elsevier.
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *Stortingsmelding nr 30. 2008-2009 Klima for forskning*.
- Kunnskapsdepartementet (2013). Tilstandsrapport. Høyere utdanning 2013.
- Kuvaas, B. (2008). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvålshaugen, R. (2007). Autentisk ledelse—en effektiv lederstil. *Magma*(5).
- Kyvik, S. (2002). The merger of non-university colleges in Norway. *Higher Education*, 44(1), 53-72.
- Kyvik, S. (2009). *The Dynamics of Change in Higher Education: Expansion and Contraction in an Organisational Field*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kyvik, S., & Olsen, T. B. (2008). Does the aging of tenured academic staff affect the research performance of universities? *Scientometrics*, 76(3), 439-455.
- Lindstrøm, M., & Andersen, O. S. (2012). *Ledelse i uddannelsesmiljøer*: Gyldendal A/S.
- Lines, R. (2011). Forskningsbasert viten om motivasjon av kunnskapsarbeidere. *Magma*(3).
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (2001). *The new superleadership: leading others to lead themselves*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- March, J. G. (1991). How decisions happen in organizations. *Human-Computer Interaction*, 6(2), 95-117.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1998). Covert Leadership: Notes on Managing Professionals. *Harvard Business Review*, 76, 140-147.
- NIFU (2013). *FoU i Norden*.
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forl.
- OECD (2009). *OECD Reviews of Tertiary Education NORWAY*.

- Olsen, J. P. (2005). The Institutional dynamics of the (European) University. *Working Paper, Centre for European Studies, University of Oslo, No 15*(March 2005).
- Reve, T., & Sasson, A. (2012). *Et kunnskapsbasert Norge*. Oslo: Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rosanas, J., & Velilla, M. (2003). Loyalty and Trust as the Ethical Bases of Organizations. *Journal of Business Ethics*, 44(1), 49-59.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: a sociological interpretation*. New York: Harper & Row.
- Sotirakou, T. (2004). Coping with conflict within the entrepreneurial university: threat or challenge for heads of departments in the UK higher education context. *International Review of Administrative Sciences*, 70(2), 345-372.
- Sporn, B. (2010). Management of and in Higher Education Institutions. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (245-250). Oxford: Elsevier.
- Steen Andersen, O., & Barlebo Rasmussen, S. (2005). *Sådan leder du medarbejdere, der er klogere end dig selv: mulighedsledelse i udviklingsorganisationer*. København: Børsens forlag.
- Stjernø-utvalget (2008). *NoU 2008:3 Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*.
- Stone, A. G., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Telemark, H. i. (2010, rullert 2013). Strategisk plan for Høgskolen i Telemark 2010-2014.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thompson, G., Martinsen, Ø. L., Gad, T., & Eriksen, T. H. (2003). *Selvledelse: menneskelig kapital i det nye arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tobiassen, A. K. (2012). *Forskningsledelse: en studie i hva som kjennetegner fenomenet forskningsledelse ved sentre for fremragende forskning (Centre of Excellence)*. Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Vabø, A. (2009). *Den norske kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjoner*: Vetenskapsrådet.
- Vabø, A., & Ramberg, I. (2009). *Arbeidsvilkår i norsk forskning* (Bind 9/2009).
- Walløe, L. (2008). *Evne til Forskning. Norsk forskning sett innenifra*. Det Norske Videnskaps-Akademi.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations*. Boston, Mass.: Pearson Education.

Aasland, Tora forsknings- og høyere utdanningsminister, april 2010,  
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2010/stotte-til-okt-samarbeid-mellom-hoyskole.html?id=600076>

# Vedlegg

## Samtaleguider og anbefalelsesbrev fra viserektor for utdanning.

<b>Samtaleguide for instituttledere:</b>
<b>Innledende bli-kjent-spørsmål:</b> Hvor lenge har du vært instituttleder? Hva arbeidet du med før du ble instituttleder? Hvor? Hva slags utdanning har du selv? (Fagbakgrunn og eventuelle lederkompetanse/kurs). <i>Kan du fortelle meg litt om hva lederjobben din omfatter?</i>
<b>Hva er forskningsledelse?</b> F1 Denne undersøkelsen handler om forskningsledelse. Helt innledningsvis vil jeg gjerne høre din intuitive oppfatning av hva forskningsledelse er?
<b>Spørsmål om prosesser:</b> I denne delen av intervjuet vil jeg høre litt om ulike prosesser knyttet til forskning på ditt institutt.
P1 Hvis du skulle si noe om forskningskultur ved ditt institutt – hva ville du sagt da?
P2 Hvordan tror du at man som leder kan bidra inn i prosesser som fremmer forskningskulturen ved instituttet?
P3 Hvordan vil du beskrive informasjonsspredning om forskningsrelevante tema på ditt institutt?
P4 Hvis du tenker deg at dine medarbeidere har ulike styrker – hvordan blir dine medarbeidere bevisste om og kjent med hverandres styrker?
P5 På hvilken måte bruker dere hverandres ressurser på ditt institutt? (I forskningssammenheng)
P6 Ideelt sett: Hva oppfatter du at ligger i å ha et godt forskningsmessig samspill på et institutt?
P7 Hvordan vil du beskrive det forskningsmessige samspillet på ditt institutt?
P8 Hva skal til for å realisere disse idealene?
P9 Hvis du kan tenke deg nåværende former for styring/overvåking av deg og dine medarbeidere som du oppfatter som unødvendig og arbeidskrevende – hva ville du pekt på da?
<b>Relasjonell atferd</b>
R1 En leder har ulike roller – hvilke roller oppfatter du at er viktig i forbindelse med forskningsledelse?
R2 Hvor ofte snakker du med medarbeidere uten å ha en spesiell agenda?
R3 Selv om man kan samarbeide i ulike deler av et forskningsarbeid så vil mye av forskningsvirksomhet være et svært selvstendig arbeide. Er du allikevel på noen måte involvert i medarbeideres forskningsaktivitet?
R4 Har du erfart at inspirasjon og motivasjon fra deg kan ha betydning for forskningsaktiviteten på instituttet?
R5 En av de lederrollene som omtales i lederteori er rollen som anfører, en som inspirerer og <u>tilrettelegger</u> . På hvilken måte tilrettelegges det for forskning på ditt institutt?
<b>Lederegenskaper</b>
L1 Helt generelt: er det spesielle lederegenskap du tenker er viktig i forbindelse med forskningsledelse?
L2 Er det spesielle lederegenskaper <u>du</u> drar veksler på ved utøving av forskningsledelse?
L3 Har du selv vært en aktiv, publiserende forsker?
L4 Hvis ja – oppfatter du at en slik faglig legitimitet er en fordel ved utøving av forskningsledelse?
<b>Rammebetingelser</b>
R1 Hvilke rammebetingelser for forskningsledelse oppfatter du at du har som instituttleder?
R2 Hva ville kunne bedre dine rammebetingelser for forskningsledelse?
Hvis du summerer opp all aktivitet du som instituttleder er involvert i som på en eller annen måte er knyttet til forskning- hvor stor del av jobben vil du si går med til dette?
<b>Oppsummering:</b> Er det noe knyttet til tema forskningsledelse du synes er viktig som vi ikke har vært innom i denne samtalen?
Hvis du skulle oppsummere det viktigste du har sagt om forskningsledelse i denne samtalen, hva ville det være?



<b>Samtaleguide, vitenskapelig ansatt</b>
I1 Innledende småprat før jeg slår på lydopptak, bare for at vi skal bli litt kjent: Hvor lenge har du jobbet her? Trives du? Hva slags formell bakgrunn har du, (master eller doktorgrad?). Er forskning en arbeidsoppgave du vil si at du er fortrolig og trives med?
P11 Hvis du skal anslå hvor mye i en måned du får jobbet med publiseringspotensiell forskning – hva vil det bli?
P12 Kan du beskrive hvordan en typisk måned ser ut mht til forskningsaktivitet?
I2 Hva vil du si at kan fremme din forskningsaktivitet ved Høgskolen i Telemark?
I3 Hva vil du si hemmer din forskningsaktivitet ved Høgskolen i Telemark?
<b>Hva er forskningsledelse?</b> F1 Denne undersøkelsen handler om forskningsledelse. Helt innledningsvis vil jeg gjerne høre din intuitive oppfatning av hva forskningsledelse er?
<b>Spørsmål om prosesser:</b>  I denne delen av intervjuet vil jeg høre litt om ulike prosesser knyttet til forskning på ditt institutt.
P1 Hvis du skulle si noe om forskningskultur ved ditt institutt – hva ville du sagt da?
P2 Hvordan tror du at man som leder kan bidra til å fremme forskningskulturen ved instituttet?
P3 Hvordan vil du beskrive informasjonsspredning om forskningsrelevante tema på ditt institutt?
P4 Hvis du tenker deg at du og dine kollegaer har ulike styrker – hvordan blir dere bevisste om og kjent med hverandres styrker?
P5 På hvilken måte bruker dere hverandres ressurser på ditt institutt? (I forskningssammenheng)
P7 Hvordan vil du beskrive vitenskapelig personale sin deltakelse i ulike beslutninger av forskningsmessig relevans
P8 Hvordan vil du beskrive det forskningsmessige samspillet på ditt institutt?
P9 Hva skal til for å realisere idealene du nevnte foran?
P10 Er det noe som hindrer deg i å bidra i slike samspillsprosesser og i tilfelle hva?
P11 Hvis du kan tenke deg noen former for styring/overvåking av deg og dine kollegaer som du oppfatter som unødvendige og arbeidskrevende – hva ville du pekt på da?
<b>Relasjonell atferd</b>  R1 Hvordan kan et godt eller dårlig arbeidsmiljø ha noen betydning for din forskningsaktivitet?
R2 Hvordan oppfatter du at din leder er kjent med deg, dine ønsker, kompetanse og dine ambisjoner?
R3 Hvis du skal tenke deg at du som forsker kan bli positivt eller negativt påvirket av din leder - i hva slags situasjoner kan det oppstå?
R4 På hvilken måte kan en leder gi deg intellektuell stimulering?
<b>Lederegenskaper</b> L1 Helt generelt: er det spesielle lederegenskaper du tenker er viktig i forbindelse med forskningsledelse?
L2 Kan en leder ha spesielle egenskaper som skaper motivasjon hos deg som forsker?
L3 Kan en leder ha spesielle egenskaper som skaper demotivasjon hos deg som forsker?
L4 Kan du tenke deg tilfeller hvor en leders begeistringsevne kan påvirke din forskningsaktivitet?
<b>Oppsummering:</b> O1 Er det noe knyttet til tema forskningsledelse du synes er viktig som vi ikke har vært innom i denne samtalen?
O2 Hvis du skulle oppsummere det viktigste du har sagt i denne samtalen, hva ville du sagt da?



Høgskolen i Telemark

### Om deltakelse i undersøkelse om forskningsledelse

Helle Friis Knutzen er ansatt i administrasjonen ved AF. Hun holder på med et masterstudium i offentlig politikk og ledelse ved UiA, og er i gang med en masteroppgave hvor tema er forskningsledelse.

I denne forbindelsen ønsker hun å intervju fire instituttledere og fire til seks vitenskapelige ansatte.

Ledelsen ved HiT er kjent med og støtter opp om undersøkelsen, og oppfordrer de som blir spurt til å delta.



Vennlig hilsen  
Telemark University College  
Pål Augestad  
viserektor for FoU



Fakultet for allmennvitenskaplige fag, Hallvard Eikas plass, 3800 Bø Telefon: 35 95 27 00 Telefaks: 35 95 27 01